



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

RAFAEL LIRA GOMES BASTOS

**A SEQUÊNCIA FORMATIVA COMO DISPOSITIVO DIALÓGICO PARA A
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA
LINGUÍSTICA APLICADA**

FORTALEZA

2023

RAFAEL LIRA GOMES BASTOS

A SEQUÊNCIA FORMATIVA COMO DISPOSITIVO DIALÓGICO PARA A
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA
LINGUÍSTICA APLICADA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- B33s Bastos, Rafael Lira Gomes.
A Sequência Formativa como dispositivo dialógico para a formação continuada de professores na perspectiva da Linguística Aplicada / Rafael Lira Gomes Bastos. – 2023.
207 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2023.
Orientação: Profa. Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro.
1. Dialogismo. 2. Linguística Aplicada. 3. Formação de professores. 4. Sequência Formativa. I. Título.
CDD 410
-

RAFAEL LIRA GOMES BASTOS

A SEQUÊNCIA FORMATIVA COMO DISPOSITIVO DIALÓGICO PARA A
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA
LINGUÍSTICA APLICADA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística.

Aprovada em 16/06/2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Pollyane Bicalho Ribeiro (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Júlio César Rosa de Araújo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Adail Ubirajara Sobral
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Profa. Dra. Maria Bernadete Fernandes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Profa. Dra. Rozania Maria Alves de Moraes
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A todos os meus professores, os de ontem, os de hoje e os de sempre.

AGRADECIMENTOS

À minha amada mãe, que, mesmo sem entender o mundo teórico e acadêmico, sempre me apoiou e me deu o conforto de que eu precisava nas horas mais difíceis e, mesmo distante, faz-se presente no meu dia a dia.

Ao professor Dr. Samuel de Carvalho Lima, por estar sempre ao meu lado, motivando-me, questionando-me e torcendo pela minha felicidade e por meu sucesso pessoal, acadêmico e profissional.

À professora Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro, pela excelente orientação, pelas inúmeras interações e reflexões sobre o objeto desta pesquisa. Muito obrigado por ter me apresentado a leitura de Bakhtin e o Círculo e iluminado, com sua doçura no trato, meu caminho na pós-graduação, desde os primeiros passos no mestrado até a escrita desta tese.

Aos professores membros da Banca Examinadora, professor Dr. Júlio César Araújo, professor Dr. Adail Ubirajara Sobral, professora Dra. Maria Bernadete Fernandes de Oliveira e professora Dra. Rozania Maria Alves de Moraes, pelas excelentes contribuições para o aperfeiçoamento da pesquisa.

Ao Centro Cearense de Idiomas – CCI Jóquei, especialmente à diretora, professora Ms. Daniele Lima Miranda, por ter autorizado a realização da Sequência Formativa. Agradeço por ter me acolhido de forma atenciosa desde meu primeiro dia de trabalho como professor e por ter recebido entusiasmada a ideia de realização da pesquisa.

Aos professores protagonistas do coletivo de trabalho do CCI Jóquei, que se disponibilizaram a abrir as portas de suas salas, terem suas aulas filmadas e, posteriormente, participarem das sessões de autoconfrontação, dedicando tempo a esse movimento (trans)formativo.

Aos demais professores e à coordenadora do CCI Jóquei por terem, da mesma forma, aceitado participar da pesquisa e terem se tornado, acima de tudo, parceiros na realização de todo o processo. Obrigado por todas as trocas dialógicas.

Ao grupo de pesquisa GERLIT (CNPq) por toda interlocução sobre o pensamento dialógico e pelas contribuições durante o desenvolvimento da pesquisa.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística, pelas preciosas contribuições e reflexões teóricas durante o doutorado.

Aos meus demais colegas de trabalho, de agora e de antes, carrego comigo todas as aprendizagens vivenciadas na interação com todos e cada um de vocês.

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2018a, p. 329).

RESUMO

Inserida na comunidade de prática de uma Linguística Aplicada que pauta a relação entre linguagem e trabalho docente, esta tese objetivou analisar o papel da Sequência Formativa (SF) como dispositivo dialógico para a formação continuada de professores. Esse objetivo geral se desdobrou em três objetivos específicos: (i) caracterizar a atividade docente desenvolvida no Centro Cearense de Idiomas – CCI Jóquei, por meio das interações discursivas no e sobre o trabalho, (ii) examinar as tensões sobre a atividade docente nos enunciados dos professores em situação de autoconfrontação e (iii) avaliar a aplicação da Sequência Formativa como dispositivo de formação continuada de professores em serviço. A pesquisa assume, teoricamente, o pensamento dialógico de Bakhtin e o Círculo (BAKHTIN, 1997, 2015, 2016, 2017a, 2017b, 2018; VOLÓCHINOV, 1976, 2018) para interpretar como o ser humano age no mundo do trabalho via linguagem. Essa ação é explicada, também, em interface com a concepção de trabalho da Clínica da Atividade (CLOT, 2007, 2010; CLOT; FAÏTA, 2016). Metodologicamente, propusemos a realização da SF (BASTOS; RIBEIRO, 2019), desenvolvida a partir do método indireto de pesquisa autoconfrontação. Para isso, foram realizadas, com os professores do CCI Jóquei, duas sessões de autoconfrontação simples, uma sessão de autoconfrontação cruzada, um encontro de retorno ao coletivo, um curso de formação continuada em três módulos e, por fim, a escrita de um relato. As interações discursivas foram interpretadas a partir do aporte teórico-metodológico da Análise Dialógica do Discurso, considerando, de forma geral, as relações dialógicas entre os enunciados anteriores e posteriores, tendo em conta um esquema de análise do desenvolvimento do gênero da atividade. Além disso, consideramos as especificidades exotópicas e cronotópicas na interpretação das interações em autoconfrontação. A análise dos relatos levou em conta, especificamente, os tons apreciativos dos professores sobre a realização da pesquisa. Os resultados apontam que a atividade docente no contexto do CCI Jóquei foi caracterizada, em certa medida, como extenuante devido à infrequência e ao número de alunos por turma, em diálogo com a rotina exaustiva dos professores. Dentre as tensões que se destacaram, apontamos os binômios aula dinâmica/monótona, controle/não controle do tempo das atividades e o uso/não uso da língua materna como elementos centrais para a avaliação da eficácia das atividades docentes. A análise das interações no curso de formação continuada e dos relatos aponta para uma avaliação positiva da SF com destaque para sua capacidade de promover reflexões vinculadas às práticas de sala de aula. Concluímos que

a experiência formativa favoreceu a criação de um espaço-tempo da reflexão, propício à emergência de novas variantes do gênero da atividade, desenvolvendo o poder de agir dos professores. A SF contribuiu, portanto, para o fortalecimento daquele coletivo de trabalho e pode servir, inclusive, como dispositivo de formação continuada para outros contextos, dentro e fora da escola.

Palavras-chave: dialogismo; linguística aplicada; formação de professores; sequência formativa.

ABSTRACT

Inserted in the community of practice of Applied Linguistics that studies the relationship between language and teaching, this thesis aimed to analyze the role of the Formative Sequence (FS) as a dialogical device for the continuing education of teachers. This general objective unfolded into three specific objectives: (i) to characterize the teaching activity developed at CCI Jóquei through discursive interactions in and about work, (ii) to examine the tensions about teaching activity in the utterances of teachers in a situation of self-confrontation and (iii) to evaluate the application of the Formative Sequence as a device for the continuing education of in-service teachers. The research assumes, theoretically, the dialogical thinking of Bakhtin and the Circle (BAKHTIN, 1997, 2015, 2016, 2017a, 2017b, 2018; VOLÓCHINOV, 1976, 2018) to interpret how human beings act in the world of work via language. This action is also explained in interface with the work concept of the Clinic of Activity (CLOT, 2007, 2010; CLOT; FAÏTA, 2016). Methodologically, we proposed carried out the FS (BASTOS; RIBEIRO, 2019), developed from the indirect method of self-confrontation research. To this end, two simple self-confrontation sessions were held with the CCI Jockey teachers, one cross self-confrontation session, a return to the collective meeting, a continuing education course in three modules and, finally, the writing of a report. The discursive interactions were interpreted from the theoretical-methodological contribution of the Dialogic Discourse Analysis, considering, in general, the dialogic relations between the previous and subsequent utterances, considering an analysis scheme of the development of the genre of activity. Furthermore, we consider the exotopic and chronotopic specificities in the interpretation of interactions in self-confrontation. The analysis of the reports took into account, specifically, the appreciative tones of the teachers about the research. The results indicate that the teaching activity in the context of the CCI Jockey was characterized, to some extent, as demanding due to the infrequency and the number of students per class, in dialogue with the exhaustive routine of the teachers. Among the tensions that stood out, we point out the binomial dynamic/monotonous class, control/non-control of activity time and the use/non-use of the mother tongue as central elements for evaluating the effectiveness of teaching activities. The analysis of the interactions in the continuing education course and the reports point to a positive evaluation of the FS, with emphasis on its potential to promote reflections linked to classroom practices. We conclude that the continuing education favored the emergence of a space-time of reflection, conducive to

the emergence of new variants of the activity genre, developing the power to act of the teachers. The FS, therefore, contributed to the strengthening of that collective of work and can even serve as a continuing education device for other contexts, inside and outside the school.

Keywords: dialogism; applied linguistics; teacher education; formative Sequence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema dramático da palavra	41
Figura 2 – Esquema dialógico de análise do desenvolvimento do gênero da atividade	73
Figura 3 – Sequência Formativa	78
Figura 4 – CCI Jóquei	82
Figura 5 – Etapas da interpretação dialógica	93
Figura 6 – Reelaboração da Sequência Formativa	173

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos das pesquisas sobre o ensino como trabalho	36
Quadro 2 – Resumo dos movimentos da Fase 1	87
Quadro 3 – Resumo dos movimentos da Fase 2	90
Quadro 4 – Resumo da caracterização da atividade docente no CCI Jóquei	96
Quadro 5 – Resumo das tensões reveladas pela análise da linguagem sobre o trabalho.....	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACC	Autoconfrontação cruzada
ACS	Autoconfrontação simples
ADD	Análise Dialógica do Discurso
ALTER	Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações
ANPOLL	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística
CCI	Centro Cearense de Idiomas
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ERGAPE	Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education
GERLIT	Grupo de Estudos em Representações, Linguagem e Trabalho
GT	Grupo de Trabalho
LA	Linguística Aplicada
LAEL	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
LIFT	Linguagem, Formação e Trabalho
PC	Professor colaborador
PCE	Professora colaboradora de espanhol
PCI	Professor colaborador de inglês
PE	Professor pesquisador
PosLA	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
PgEl	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
PP	Professor protagonista
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPP	Presentation, Practice, Production
PPE	Professor protagonista de espanhol
PPGLin	Programa de Pós-Graduação em Linguística
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
PPI	Professora protagonista de inglês
SF	Sequência Formativa
UECE	Universidade Estadual do Ceará

UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
ZDP	Zona de desenvolvimento proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE PESQUISA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA LA	26
2.1 A ontologia dialógica nas ciências humanas: um breve olhar sobre as práticas da Linguística Aplicada.....	27
2.2 A pesquisa dialógica na LA: vislumbrando o comprometimento ético do pesquisador com o seu outro	29
2.3 O pensamento dialógico na produção do conhecimento sobre o ensino como trabalho na LA: uma história (quase) esquecida.....	34
3 A RELAÇÃO ENTRE LINGUAGEM E TRABALHO	38
3.1 A concepção dialógica de linguagem para pensar o ensino como trabalho: a questão dramática do enunciado.....	38
3.2 O ensino como trabalho na perspectiva da Clínica da Atividade: em busca do real da atividade	46
3.3 A noção de gênero da atividade na relação entre linguagem e trabalho	52
4 POR QUE O MÉTODO IMPORTA NAS PESQUISAS QUE RELACIONAM LINGUAGEM E TRABALHO DOCENTE?	59
4.1 A autoconfrontação como método indireto de pesquisa e os aspectos exotópico e cronotópico das interações.....	60
4.2 A autoconfrontação como o cronotopo da reflexão: da tomada de consciência ao desenvolvimento do gênero da atividade.....	68
4.3 A Sequência Formativa: uma proposta dialógica de formação continuada de professores.....	75
5 PERCURSO METODOLÓGICO	80
5.1 Caracterização da pesquisa	80
5.2 O contexto e os participantes da pesquisa.....	81
5.3 Procedimentos de geração do <i>corpus</i> discursivo.....	84
5.3.1 <i>Fase 1 – Autoconfrontação simples e cruzada</i>	85
5.3.2 <i>Fase 2 – Retorno ao coletivo e o curso de formação continuada em serviço</i>	87
5.4 Procedimentos de análise e de organização do <i>corpus</i> discursivo.....	90
6 ANÁLISE DIALÓGICA DO <i>CORPUS</i> DISCURSIVO	98
6.1 As dinâmicas para a aula de LEM.....	98

6.1.1 O desenvolvimento do primeiro tema no curso de formação continuada	116
6.2 As técnicas de ensino para as aulas de LEM.....	124
6.2.1 O desenvolvimento do segundo tema no curso de formação continuada.....	141
6.3 O (não) uso da língua portuguesa na aula de LEM.....	146
6.3.1 O desenvolvimento do terceiro tema no curso de formação continuada.....	154
6.4 A avaliação do coletivo de trabalho sobre a realização da SF por meio do gênero relato	159
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	174
REFERÊNCIAS	185
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	194
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	197
APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO....	200
APÊNDICE C – PAUTA DO PRIMEIRO ENCONTRO FORMATIVO	202
APÊNDICE D – PAUTA DO SEGUNDO ENCONTRO FORMATIVO	203
APÊNDICE E – PAUTA DO TERCEIRO ENCONTRO FORMATIVO	205

1 INTRODUÇÃO

Ao considerar que a linguagem é parte constitutiva das práticas sociais, as pesquisas em Linguística Aplicada (doravante, LA) compõem importante documentação para explicar as discursividades em diversos contextos institucionais. Relacionar a linguagem com a educação (LIMA, 2022), com as tecnologias (ARAÚJO, 2012), com as identidades sociais (BASTOS; RIBEIRO, 2020a) ou com a formação do professor (OLIVEIRA; SANTOS, 2020) são apenas alguns exemplos para se entender o alcance da LA em tempos mais recentes. Nessa abrangência, o pensamento dialógico de Bakhtin e o Círculo vem guiando inúmeros trabalhos da área e definindo possibilidades teórico-metodológicas de produção do conhecimento (ver, entre outros, MOLON; VIANNA, 2012; MAGALHÃES; SILVA, 2016; e, mais recentemente, AMARAL; SILVA; GONÇALVES, 2020; SZUNDY; MARTINS; MOREIRÃO, 2020). Inserido nesse diálogo, esta tese reflete sobre a formação de professores, por meio das especificidades da relação entre linguagem e trabalho, propondo para isso a realização de uma Sequência Formativa (doravante, SF) como dispositivo dialógico para a formação continuada de professores. As linhas que seguem definem os motivos da escolha desse objeto e explicam a ética que assumo em relação à LA que pratico.

A formação de professores é uma pauta que acompanha a LA desde seu surgimento no Brasil, especialmente devido ao trabalho da professora Maria Antonieta Alba Celani, que desde a primeira hora contemplou a formação do professor de língua inglesa em sua agenda de pesquisa (CELANI, 1984). Com o passar do tempo e o fortalecimento da área, o debate foi se ampliando e ganhando diferentes contornos, discutindo, por exemplo, a formação do professor de língua materna (LM). Esse tema foi matéria de ampla discussão no livro *A formação do professor – perspectiva da lingüística aplicada*, organizado por Angela Kleiman (2001). Também como consolidação da agenda, em 2012, foi criado o Grupo de Trabalho (GT) Formação de Educadores na Linguística Aplicada da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll), responsável por reunir um grupo de pesquisadores interessado em investigar a questão.

Em meio a essa produção do conhecimento, no início da década de 2000, notadamente pelos esforços de Maria Cecília de Souza-e-Silva e Anna Rachel Machado, em trazer para o Brasil a compreensão de trabalho desenvolvida no âmbito da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, ambas de linha francesa, a LA brasileira começou a repensar as questões sobre a formação de professores. Essa compreensão foi debatida inicialmente em dois lugares: no livro *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise*

no Brasil e na França (SOUZA-E-SILVA; FAÏTA, 2002); e no livro *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva* (MACHADO, 2004). A virada epistemológica é marcada pelo reconhecimento de que o ensino é um trabalho e para ser analisado, como tal, precisa ser compreendido na contínua relação entre o que está prescrito e a atividade realizada em sala de aula e que essa relação, em nenhum momento, é direta e transparente.

Cabe esclarecer, contudo, que dentro da tradição ergonômica, o extinto grupo francês ERGAPE (*Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education*) pensava exclusivamente o trabalho docente, por isso acabou influenciando sobremaneira as pesquisas brasileiras. Muitos conceitos do grupo, como tarefa, atividade, eficácia e eficiência são comumente discutidos pela LA, sendo alguns deles, com a devida problematização, recuperados nesta pesquisa. A Clínica da Atividade, por seu turno, apesar de não problematizar com prioridade o trabalho docente, tem contribuído para a criação e o aperfeiçoamento de métodos indiretos de pesquisa, como é o caso do dispositivo metodológico autoconfrontação. Esse método serve de instrumento para a análise da atividade de trabalho pelos próprios trabalhadores em diversos contextos, com destaque, no Brasil, para o trabalho do professor.

Por meio de um acordo firmado entre universidades brasileiras e a Université d'Aix-en-Provence, na França, foi possível o maior desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino como trabalho. Dois grupos de pesquisa se destacam nessa direção. O grupo Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações (ALTER-CNPq), criado em 2002 pela professora Anna Rachel Machado, inicialmente vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), atualmente liderado pela professora Eliane Gouvêa Lousada no âmbito da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP); e o grupo Linguagem, Formação e Trabalho (LIFT-CNPq), criado em 2010, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), liderado pela professora Rozania Maria Alves de Moraes.

Os objetivos das pesquisas desenvolvidas por esses grupos, e para além deles, giram em torno de analisar e compreender as situações de trabalho docente. Nessa perspectiva de análise, a aprendizagem dos alunos não é tomada como o resultado direto da ação do professor, mas leva em consideração que a atividade docente é multidirecionada e organizada a partir de determinadas prescrições (AMIGUES, 2004). Por isso, “as observações das situações isoladas, por maior que seja seu nível de detalhe, não podem dar conta do gênero da atividade da classe e de seu desenvolvimento” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 93). De acordo com Machado e Lousada (2013), a diferença de suas pesquisas para as demais é a

nossa tomada de posição contra o discurso institucional e as pesquisas que constroem a imagem do professor como ‘alguém a quem falta sempre alguma coisa’ e, finalmente, à crença, ao lado de outros pesquisadores que estudam o trabalho, de que o ensino como trabalho é um enigma”. (MACHADO; LOUSADA, 2013, p. 37).

Essa concepção de trabalho reivindicou, também, a especificidade de um objeto de análise para as pesquisas em LA que pautam a formação de professores, qual seja, a relação linguagem e trabalho docente e, mais especificamente, a análise da linguagem no/sobre/do trabalho. Não obstante a isso, vejo, muitas vezes, uma indefinição de objetos nas pesquisas que adotam o modelo mencionado. Isso advém, provavelmente, da dificuldade de se articular teorias distintas. Perez e Messias (2015), por exemplo, ao relatarem o estado da arte das pesquisas desenvolvidas pelo grupo ALTER, fazem duras críticas às formas pelas quais as pesquisas no Brasil são conduzidas. As críticas podem ser resumidas em (i) falta de demanda dos coletivos de trabalho para a realização da pesquisa/intervenção; (ii) pouco tempo para a realização da intervenção e para a vivência com o coletivo de professores; (iii) uso dos métodos indiretos de análise como mecanismo para gerar dados sem compromisso com a transformação do trabalho.

Concordando em parte com os autores, o desafio que se coloca, aqui, é pensar sobre o que, na realidade brasileira, pode ser considerada uma *boa* pesquisa sobre o ensino como trabalho, considerando nossas especificidades contextuais. Isso evitaria criar escalas que medem a qualidade da nossa pesquisa a partir das que são realizadas em contexto francófono, como fazem os autores mencionados. Essa, porém, não é tarefa fácil. Articular uma concepção de trabalho advinda de teorias psicológicas distintas – ergonômica e clínica – que trazem consigo, além dos métodos, princípios de análise próprios, pode gerar uma certa confusão conceitual difícil de ser contornada.

A Clínica da Atividade, por exemplo, pensa a psicologia do trabalho a partir de duas teorias: o sociointeracionismo de Vigotski e o dialogismo de Bakhtin e o Círculo. Contudo, como a leitura da Clínica da Atividade no Brasil, na área da LA, iniciou-se graças aos esforços do grupo ALTER, houve o abandono quase que por completo da epistemologia dialógica nas pesquisas posteriores. Assim, pouco ouvimos falar sobre o conceito de gênero da atividade pensado por Clot (2007, 2010) e Clot e Faïta (2016) nos estudos do grupo, e, quando ouvimos, os exemplos sobre gêneros discursivos/textuais são operacionalizados a partir de outra concepção de linguagem, articulados às ideias do interacionismo sociodiscursivo do grupo de Genebra (cf. LOUSADA; DUARTE, 2021), distanciando-se, portanto, da concepção dialógica de linguagem.

Consequência disso, são raras as pesquisas que adotam as concepções de trabalho da Ergonomia da Atividade e/ou da Clínica da Atividade em articulação com a epistemologia

dialógica. Destaco aqui os estudos do grupo LIFT (MAGALHÃES, 2019; LOPES; MORAES; GONÇALVES, 2018; BESSA; SILVA; MORAES, 2018) e do grupo Linguagem, Atividade e Desenvolvimento Humano (LAD´Humano-CNPq) (LIMA, 2013; ARIATI; LIMA, 2018). Além deles, em contínuo diálogo com o LIFT, o Grupo de Estudos em Representações, Linguagem e Trabalho (GERLIT-CNPq), criado em 2018 e liderado por minha orientadora, professora Pollyanne Bicalho Ribeiro, tem investido também nessa articulação. Esse trabalho tem resultado em algumas recentes publicações (BASTOS; RIBEIRO, 2019; BASTOS; RIBEIRO, 2020b), e no andamento de pesquisas de mestrado e de doutorado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Federal do Ceará (UFC), com destaque para a recém finalizada tese de Freitas (2022).

Cabe mencionar, em forma de parêntese, que, mesmo a partir de outras concepções de trabalho, a formação de professores, como pauta da LA, não fica totalmente alheia às lentes dialógicas dos pesquisadores brasileiros. Algumas reflexões já vêm de bastante tempo, a exemplo dos trabalhos da professora Maria Bernadete Fernandes de Oliveira, desenvolvidos no contexto do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PgEL) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (OLIVEIRA, 2006; OLIVEIRA; SANTOS, 2020). Articular, portanto, a concepção dialógica de linguagem à formação de professores não é, por assim dizer, uma empreitada solitária, uma vez que encontra respaldo nos trabalhos da área.

Acreditando ser pertinente insistir nesse ponto, tenho me questionado a respeito de como a LA pode produzir conhecimento sobre a formação de professores, compreendendo o ensino como trabalho a partir de uma perspectiva dialógica. Considero que o conjunto da obra de Bakhtin e o Círculo apresenta, além de uma concepção de linguagem, um pensamento filosófico de expressivo valor heurístico – para usar as palavras de Faraco (2009) – justificado na relação *eu-o-outro*, na singularidade dos eventos e dos sujeitos e na posição axiológica mantida em cada ato que se pratica. Disso decorre, pelo menos, quatro dimensões práticas para a produção de conhecimento a partir da filosofia bakhtiniana: (i) a natureza da pesquisa em ciências humanas; (ii) o papel do pesquisador na condução da pesquisa; (iii) o compromisso ético com o sujeito e (iv) a forma de interpretação dos dados. Por isso, a ideia de que, a partir de Bakhtin e o Círculo, podemos desenhar um caminho teórico-metodológico para que a LA (re)pense a formação continuada de professores, tem ganhado minha adesão.

Como parte desse caminho, é necessário reafirmar que a LA investiga a relação entre linguagem e problemas sociais em uma perspectiva de fronteira, no diálogo com outras áreas do conhecimento. A formação de professores é entendida por Oliveira e Santos (2020) como um problema social, já que a escola pública, mais notadamente no Brasil, tem sido um

espaço de pobreza simbólica. Uma vez que a formação do professor, quando objeto de investigação da LA, não pode ser desvinculada das práticas sociais de linguagem, é necessário articular uma concepção de linguagem a uma concepção de trabalho ou do ensino como trabalho (como já apresentada) que dê conta desse objeto.

A concepção de linguagem que adoto é a dialógica, por isso, como argumentou alhures Sobral (2009), radical. Isso porque ela compreende a língua como “*ideologicamente preenchida*, a língua enquanto cosmovisão e até como uma opinião concreta” (BAKHTIN, 2015, p. 40, grifos no original), que se vincula aos variados campos de atividade humana, na inseparável relação entre discurso e vida. Por isso, a concepção de linguagem que me guia se desenvolve no princípio das relações dialógicas, relações entre sujeitos via discurso, que podem explicar, dentre outras coisas, como as interações são mantidas e desenvolvidas por aqueles que agem no mundo do trabalho. Como esclarece Sobral (2009, s/p), a perspectiva dialógica de linguagem busca relacionar “o que há de singular em cada ato e o que há de geral ou comum em todos os atos” e, aqui, essa relação é colocada no curso da história do desenvolvimento de uma profissão que é refratada nas práticas de linguagem dos professores.

Em relação ao trabalho, definido por Clot (2007) como uma forma que os homens e as mulheres têm de fabricar o mundo, mediada pela cultura, o que está em jogo é a descoberta do real sob o realizado. Clot e seu grupo de trabalho têm defendido que entre a tarefa prescrita e a atividade realizada existem outras atividades que, apesar de não serem vistas via observação direta, compõem aquilo que ele denomina de real da atividade. No dizer do autor, “o real da atividade é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos – aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures” (CLOT, 2007, p. 116). A descoberta do que o trabalhador poderia ter feito de outra forma, portanto, somente pode ser acessada e interpretada pelas práticas de linguagem e é exatamente essa faceta do trabalho que tem recebido a atenção de linguistas e de linguistas aplicados (FAÏTA, 2004; BESSA; SILVA; MORAES, 2018).

Contudo, apesar de algumas investidas (KOSTULSKI, 2013), a Clínica da Atividade não desenvolve um trabalho sistemático para pensar o papel da linguagem nas situações de trabalho, e, menos ainda, em situação de trabalho docente. Mesmo assim, encontro na noção de gênero da atividade pensada pelos teóricos da Clínica, inspirada na de gêneros do discurso, uma importante reflexão para pensar o papel da linguagem no trabalho docente, apesar de pouco explorada pela LA. Para Bakhtin (2016), as atividades humanas são semiotizadas pela linguagem, materializadas em enunciados concretos, via um gênero do discurso, entendido como um sistema relativamente estável de organização e de uso dos enunciados produzidos por

determinado campo da atividade humana. Da mesma forma, para a Clínica da Atividade, as ações profissionais se manifestam via memória social discursivizada, inscrita em um gênero da atividade. Apesar de serem duas realidades diferentes, – trabalho e linguagem – elas estão imbricadas no agir profissional e, além disso, apenas a última tem condições para analisar a primeira (CLOT, 2007). Por isso, as atividades de linguagem são legítimas atividades do sujeito e não apenas um meio de acesso a sua atividade de trabalho e, por isso mesmo, capaz de fazer o trabalho existir de outra forma.

Recolocar o objeto linguagem e trabalho nesses termos traz importantes implicações para as pesquisas sobre formação de professores no campo da LA. Um exemplo disso pode ser encontrado em Ariati e Lima (2018) quando relatam uma pesquisa como ação de formação continuada com professores do departamento de Mecânica da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Avalio essa pesquisa como um avanço em dois sentidos. Por um lado, há o rompimento com a exclusividade da formação do professor de línguas como único objeto de interesse da LA e, por outro, há o deslocamento do foco da formação inicial para a formação continuada. Porém, mesmo quando a pesquisa faz esse deslocamento, continua privilegiando o contexto universitário como seu *locus* principal¹. Seja como for, o fato é que essa dinâmica acaba restringindo o alcance das pesquisas e adiando o debate acerca da formação continuada de professores da educação básica, especialmente no contexto da escola pública. Assim, o que busco com esta proposta de pesquisa é, acima de tudo, assumir um compromisso ético em manter um diálogo entre a pós-graduação e a educação básica, especialmente com os professores de escolas públicas e seus dilemas cotidianos.

Essa escolha, como não poderia deixar de ser, é atravessada axiologicamente pela minha experiência enquanto professor da educação básica, da rede pública do estado do Ceará. Mais recentemente, em minhas vivências de formação continuada como professor do Centro Cearense de Idiomas (CCI)², escuto com muita frequência a insatisfações de colegas sobre os modelos de formação que são oferecidos. Colocações do tipo “a teoria é muito distante da prática na sala de aula da escola pública” ou “o assunto apresentado é perfeito, mas não para nossa prática”, ou ainda, “como sempre a formação apresentada não representa a realidade do ensino”, levam-me a refletir sobre as demandas (mesmo silenciadas) por um tipo de formação

¹ Nesse mesmo sentido ver também ver, também, minha dissertação de mestrado (BASTOS, 2019), a dissertação de Lima (2020) e a tese de Magalhães (2019).

² Os Centros Cearenses de Idiomas são instituições criadas pelo Governo do Estado do Ceará e mantidas pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), que oferecem curso de línguas estrangeiras modernas para os alunos matriculados no ensino médio da rede pública estadual. Mais informações sobre os CCI's serão apresentadas na seção de metodologia.

continuada diferente do que é oferecido pela Secretaria de Educação. Inspirado, então, na filosofia primeira de Bakhtin (2017a), e na perspectiva de que “viver significa ocupar uma posição de valores em cada um dos aspectos da vida” (BAKHTIN, 1997, p. 203), não posso ficar, enquanto professor e pesquisador, paralisado em face a essa demanda.

Para dar conta de tamanho desafio, especialmente em uma pesquisa que está vinculada a práticas formativas, a escolha do método é ponto fulcral. Vigotski (2004), por seu turno, propõe a criação de métodos indiretos de análise para uma psicologia socio-histórica. Esse tipo de método não foca na ação *per se*, isto é, na explicação de um fenômeno por meio da observação empírica de um acontecimento isolado. Para o autor, toda ação humana (inclusive as práticas docentes, eu diria) está inscrita em uma cadeia de eventos que se desenvolvem no curso da história e se vinculam a um contexto sociocultural, que contempla tanto o que é passado como projeta futuros possíveis. Adicionando-se a isso a ideia de Bakhtin de que, nas ciências humanas, “não se pode transformar um homem vivo em objeto mudo de um conhecimento conclusivo à revelia” (BAKHTIN, 2018a, p. 66), e que “o objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*” (BAKHTIN, 2017b, p. 59, grifos no original), é necessário pensar a especificidade do método de pesquisa que coadune com essa forma de produzir conhecimento.

Pensando especificamente a questão do método, em outro lugar (BASTOS; RIBEIRO, 2019), propomos a SF como dispositivo metodológico potencialmente oportuno para se instaurar outra perspectiva de formação continuada. A inspiração para a SF veio a partir da utilização, em minha pesquisa de mestrado (BASTOS, 2019), da autoconfrontação como dispositivo metodológico proposto pela Clínica da Atividade, inspirada nos métodos indiretos de Vigotski (2004). Grosso modo, a autoconfrontação tem por princípio a interação entre trabalhador, pesquisador e vídeo quando simples (ACS) e dois trabalhadores, pesquisador e vídeo quando cruzada (ACC). Ela favorece a verbalização sobre as situações de trabalho ao deslocar a atividade realizada para outro espaço-tempo no qual possa ser objetivada e analisada pelo trabalhador. As fases da autoconfrontação são divididas em: aproximação ao coletivo, autoconfrontação simples, autoconfrontação cruzada e retorno ao coletivo. Na SF, como inicialmente pensada por nós (BASTOS; RIBEIRO, 2019), acrescentamos mais uma fase à autoconfrontação, o curso de formação continuada em serviço.

Apesar de Clot e Faïta (2016, p. 34) assegurarem que “a contribuição de uma clínica da atividade é primeiramente metodológica”, nós, por outro lado, pensamos que a contribuição da autoconfrontação, pode ser, também, formativa (BASTOS; RIBEIRO, 2019). Nessa mesma perspectiva, o uso da autoconfrontação vem suscitando algumas propostas de formação

continuada, das quais destaco três. A primeira, a tese de doutorado de Magalhães (2019) que promoveu um curso de formação com professores do curso de Letras da UFC. A segunda, a proposta de um curso de formação para professores iniciantes de francês apresentada por Rocha e Lousada (2020). A terceira, a pesquisa de Freitas (2022) que promoveu uma SF com um coletivo de professores de língua portuguesa da escola pública.

Vemos aí, três diferentes esforços em ir além da aplicação da autoconfrontação como apenas um instrumento de coleta de dados para compor o *corpus* de uma pesquisa, sem compromisso com a transformação do trabalho; talvez seja essa a sinalização de uma alternativa metodológica na qual os métodos indiretos de análise são usados como instrumentos que podem disparar processos de formação continuada de professores. Aqui merece destaque especial a realização da pesquisa de Freitas (2022), que aplicou, pela primeira vez, a ideia da SF, como sugerida em Bastos e Ribeiro (2019). A contribuição da SF, segundo a autora, está em valorizar as experiências dos professores, a reflexão e a recriação de práticas, além de estimular discussões a partir de demandas legítimas do coletivo de trabalho. Essa pesquisa pode servir, inclusive, de balizador, de agora em diante, para a avaliação desse dispositivo metodológico de formação continuada de professores.

Apesar dos esforços apresentados acima, o diálogo com a formação continuada, especialmente com a escola pública, de forma geral, ainda é restrito e quando há, geralmente, a ideia dos temas a serem discutidos na formação parte do próprio pesquisador. Nesse ponto, diferentemente das três propostas apresentadas acima, na SF por mim desenvolvida não há a pretensão de levar material, teoria ou procedimentos pré-concebidos antes do diálogo com os professores. Todo o trabalho de formação foi pensando a partir das demandas que surgiram de forma genuína por meio do diálogo entre o pesquisador e o coletivo de trabalho. Do ponto de vista dialógico, os sujeitos são responsáveis por suas práticas, um outro ético, que sabe de si e exprime a si mesmo (BAKHTIN, 2016). Por isso, a pesquisa se torna investigação e conversa, isto é, diálogo; e o pesquisador não é o *expert* que analisa o trabalho ou propõe melhorias, mas o mediador das interações discursivas e o interpretante das manifestações semióticas dos envolvidos no processo formativo.

Não quero dizer com isso que as pesquisas anteriores não são importantes, ao contrário, é a partir delas, especialmente em diálogo com a de Freitas (2022), que minha pesquisa foi aprimorada, considerando os diferentes contextos. Todas as pesquisas discutidas acima têm contribuído de muitas formas com a formação de professores na perspectiva da LA. Apresentar, contudo, o aprimoramento da investigação acadêmica é uma prática que se impõe, especialmente em uma tese de doutorado, por isso considero como também importante fazer

avançar novas formas de realizar a SF, uma vez que cada contexto trará novas maneiras de pensar o dispositivo metodológico e lançará novas luzes tanto sobre as práticas de pesquisas quanto sobre as práticas de formação.

Pensando nisso, propus ao coletivo de trabalho do CCI Jóquei, que é meu local de trabalho enquanto professor de inglês, a realização da SF. A proposta se traduz no objetivo geral desta pesquisa, qual seja, analisar o papel da Sequência Formativa como dispositivo dialógico para a formação continuada de professores. O grupo aderiu muito bem a proposta e de imediato dois professores, um de inglês e um de espanhol, colocaram-se como voluntários para terem suas aulas gravadas. Depois da gravação de uma aula, eles participaram das sessões de ACS e de ACC. A partir do retorno ao coletivo, todos os professores do CCI fizeram parte dos encontros, com exceção de alguns que não compareceram por motivo de doença ou encerramento de contrato. No retorno ao coletivo, professores, pesquisador e a coordenadora pedagógica escolheram, a partir do que tinha sido discutido nas fases anteriores da pesquisa, três temas para serem debatidos no curso de formação continuada. Após o curso, os professores e a coordenadora escreveram um relato sobre a experiência formativa.

Para que seja possível alcançar o objetivo geral, apresentado acima, foram necessários, três objetivos específicos. O primeiro, caracterizar a atividade docente desenvolvida no CCI Jóquei por meio das interações discursivas no e sobre o trabalho. Isso é necessário porque, para se compreender como os participantes se relacionam com o objeto de seu trabalho, é essencial considerar as interações discursivas dos professores e suas avaliações, no sentido de Bakhtin, sobre sua eficácia e sobre como cada um desenvolve, à sua maneira, o gênero da atividade. Disso decorre o segundo objetivo: examinar as tensões sobre a atividade docente nos enunciados dos professores em situação de autoconfrontação. Isso é importante pois nos ajudou a entender que entre o prescrito e o realizado, como já foi discutido, existe o real da atividade, que pode, muitas vezes, apresentar-se em forma de tensão e até mesmo de sofrimento, quando o profissional não consegue dar conta de fazer o que era preciso ser feito. Por fim, o terceiro objetivo específico: avaliar a aplicação da Sequência Formativa como dispositivo dialógico de formação continuada de professores em serviço.

A partir dos dois primeiros objetivos específicos, organizei o *corpus* da pesquisa de forma a apresentar exemplos de diferentes interações em uma mesma seção. Como o objetivo principal da SF era desenvolver um curso de formação continuada a partir das interações na autoconfrontação, organizei a seção de análise em três tópicos secundários, cada um discutindo o caminho percorrido pelo coletivo de trabalho até a escolha dos temas do curso. Ao final de cada seção secundária, foi apresentada uma seção terciária para discutir as interações durante o

curso de formação continuada. Mais uma seção secundária foi acrescentada à análise para discutir, especificamente, o terceiro objetivo, por meio da análise de excertos do relato escrito pelos professores ao final da pesquisa. Dessa forma, constitui o *corpus* desta tese exemplos de interações discursivas da autoconfrontação simples, da autoconfrontação cruzada, do retorno ao coletivo, do curso de formação continuada e excertos do relato.

Nesse ponto, alguns esclarecimentos sobre como procedi com a análise merecem destaque. A interpretação dos dados, ou seja, dos enunciados, foi realizada levando em consideração as ideias de Bakhtin (2017b) para o desenvolvimento de pesquisas em ciências humanas, bem como seu projeto de criação da metalinguística. A partir disso, apresentei, de forma geral, o procedimento de interpretação de texto/enunciados bakhtiniano que consiste em considerar os elos dialógicos entre os textos/enunciados, em um movimento retrospectivo e prospectivo. O pesquisador, dessa forma, de sua posição extralocalizada em relação aos dados que analisa, faz o enunciado dialogar com enunciados anteriores e futuros em busca dos sentidos que se distribuem em torno das diferentes vozes sociais.

Considerei também na análise as especificidades exotópicas e cronotópicas das interações em autoconfrontação. Ver-se de outro lugar no tempo e no espaço favorece que o professor reconfigure, pela linguagem, o seu trabalho, em um processo denominado de cronotopo da *reflexão*. Em paralelo a isso, tentei interpretar a relação entre linguagem e trabalho, considerando a noção de gênero da atividade. Essa articulação foi explicada por meio de um esquema dialógico de análise do gênero da atividade, inspirado na arquitetura do ser de Bakhtin, destacando as relações *eu-o-outro* e seus desdobramentos. Nessa relação, foi possível analisar melhor como acontece o processo de tomada de consciência a respeito da atividade realizada. Em relação aos diálogos do curso de formação continuada e dos excertos retirados do relato, levei em consideração, na análise, os tons apreciativos dos professores ao avaliarem as possíveis contribuições da SF. Dessa forma, foi possível encontrar indícios do desenvolvimento do gênero da atividade no CCI Jôquei.

Ainda sobre a interpretação que realizo, cabe uma última explicação. Assumo, nesta pesquisa, o compromisso ético com a palavra *alheia* (a do professor) que se transforma, na análise, em palavra *minha*. Esse processo dialógico exige de mim, pesquisador, o respeito com meu *objeto*, sendo que “no processo da comunicação dialógica com o *objeto*, este se transforma em *sujeito* (o outro eu)” (BAKHTIN, 2017b, p. 40-41, grifos no original). A natureza dessa *transformação*, no entanto, é exotópica, ou seja, no processo de interpretação dos enunciados há, não apenas uma, mas duas (ou múltiplas) consciências que se encontram. Interpretar, para

Bakhtin, é completar o texto: ela é ativa e criadora, responsiva e responsável por dar acabamento (inacabado) aos dados produzidos pela pesquisa.

Diante do exposto, acredito que a SF é uma possibilidade de formação continuada de professores que pode promover um impacto positivo nos modelos de formação continuada em serviço e, por consequência, no cotidiano da sala de aula. Além disso, pode garantir o protagonismo do professor na tentativa de minimizar os problemas enfrentados no cotidiano da profissão, assumindo, ele mesmo, o seu processo formativo, tomando nas mãos o próprio trabalho, como tentarei demonstrar ao longo da tese. Esta pesquisa, portanto, coloca-se para a área da LA como uma contribuição teórico-metodológica e como fomento para a criação de espaços dialógicos de formação continuada de professores da educação básica, no âmbito da escola pública, a partir da vivência formativa desenvolvida no contexto do CCI Jóquei.

Dito isso, para fins de organização textual, além desta introdução e das considerações finais, o texto se divide em mais cinco seções. Na primeira, apresento a contextualização do objeto de pesquisa e a epistemologia dialógica como caminho para pensar a formação de professores na perspectiva da LA. Na segunda, discuto a relação entre linguagem e trabalho, apresentando a concepção dialógica de linguagem e a concepção de ensino como trabalho advindo da psicologia do trabalho de linha francesa. Na terceira, discuto a especificidade dos métodos indiretos de análise, demonstro as possibilidades de operacionalização da SF e o esquema dialógico para a análise do gênero da atividade. Na quarta, são apresentadas as escolhas metodológicas e, por último, na quinta seção, é apresentada a análise dialógica do *corpus* discursivo.

2 CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE PESQUISA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA LA

O objetivo nesta seção é refletir sobre o campo da LA quando pauta a formação de professores. Para tanto, discuto, a princípio, o caráter ontológico do dialogismo de Bakhtin e o Círculo e suas implicações para se pensar as práticas de pesquisa na LA; em seguida, reflito sobre a relação ética entre pesquisador e o outro; por fim, foco nas especificidades do objeto de estudo da LA quando preocupada com a formação de professores.

2.1 A ontologia dialógica nas ciências humanas: um breve olhar sobre as práticas da Linguística Aplicada

Para início de diálogo, é importante assumir que a Linguística Aplicada que pratico se vincula ao pensamento dialógico de Bakhtin e o Círculo, compreendendo-o como uma ontologia capaz de explicar como o ser humano age e interage no mundo por meio dos textos/enunciados que produz. Defender essa perspectiva é, no mínimo, um desafio. Del Ré e Orvig (2021) amparadas, dentre outras, nas ideias de Marková, reafirmam que um dos pontos fortes do dialogismo bakhtiniano está no fato do estabelecimento das bases de uma ontologia que considera o ser humano como sendo definido por sua relação com os outros. Nas palavras de Bakhtin, quando esboça a reformulação do livro *Problemas da Poética de Dostoiévski*, publicada na Rússia em 1963, encontramos um comentário importante sobre essa perspectiva:

Os atos mais importantes, que constituem a autoconsciência, são determinados pela relação com outra consciência (com o tu). [...] O próprio ser do homem (tanto interno quanto externo) é *convívio mais profundo*. Ser significa *conviver*. [...] Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha *o outro nos olhos* ou *com os olhos do outro*. (BAKHTIN, 2018a, p. 322-323; grifos no original).

Dito isto, entendo que o pensamento dialógico, além da necessária concepção de linguagem, abrange uma concepção de homem e de mundo. O fato é que, no Brasil, a recepção dos textos de Bakhtin e o Círculo permitiu às ciências da linguagem a criação de uma importante escola de estudos bakhtinianos que pratica, dentre outras coisas, uma Análise Dialógica do Discurso (ADD). Transformar categorias filosóficas em categorias linguísticas, contudo, já foi alvo da crítica de Faraco (2009). Sem assumir a crítica do autor como totalmente verdadeira e sem perder de vista a produtividade de pesquisas que vinculam o pensamento de Bakhtin com a análise do discurso, o sentido de dialogismo que busco atualizar, nesses termos, ecoa no poder heurístico de seu pensamento e nas considerações de Sobral (2009, s/p), quando afirma que “a ontologia dialógica de Bakhtin propõe um Ser e um Ente inacabados, em processo de tornar-se, que se compõem incessantemente na arena do contato com o outro [...]. É, em essência, uma compreensão de homem e de mundo”. Mais uma vez, na própria voz de Bakhtin,

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2018a, p. 329).

A concepção de vida como dialógica, que também é a condição ontológica da existência do ser humano, qual seja, a necessária interação com o outro, é, para mim, a contribuição central do pensamento de Bakhtin. E não somente aí, já em *Por uma filosofia do ato responsável*, um dos primeiros textos de Bakhtin, escrito na década de 1920, ele afirma que “A vida conhece dois centros de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si: o eu e o outro, e em torno destes centros se distribuem e se dispõem todos os momentos concretos do existir” (BAKHTIN, 2017a, p. 142). Podemos resumir as formas dessa interação (ouvir, falar, interrogar, etc.) pela capacidade que temos, como seres humanos, de respondermos aos outros. O homem participa por inteiro das trocas dialógicas, com o corpo, com a alma, com os seus atos, com seu espírito. Se o homem é, por natureza, dialógico, qual seria, então, a implicação desse pressuposto para a produção de conhecimento nas ciências humanas e, em especial, para a LA?

Na LA, não é de hoje que os pesquisadores reivindicam a epistemologia dialógica como princípio de construção do conhecimento produzido pela área. Magalhães e Silva (2016), por exemplo, sugerem que existem especificidades de construção de objeto, de seleção e delimitação do *corpus* e de mobilização de categorias analíticas nas investigações inscritas na LA fundamentadas no pensamento de Bakhtin e o Círculo. No mesmo sentido, Oliveira (2002, 2012) desde bastante tempo, defende a ideia de que o pensamento de Bakhtin pode orientar as pesquisas em LA, reconhecendo que o objeto da área se revela na palavra e que comunica a seu próprio respeito. Por isso, para aquela autora, ao tratar do ser humano e suas especificidades, a pesquisa em LA remete sempre para questões que dizem respeito ao sujeito, à subjetividade, e às práticas discursivas. As práticas discursivas, por seu turno, são atravessadas pelo componente axiológico, isto é, pelos pontos de vista ideológicos que entram em disputa na relação *eu-o-outro* que se materializa em um enunciado concreto, elo da cadeia da interação discursiva.

Mais recentemente, Amaral, Silva e Gonçalves (2020) chamam de Linguística Aplicada Dialógica aquela que se articula ao pensamento de Bakhtin e o Círculo, tendo em vista a análise do texto como enunciado concreto, instaurando a sala de aula como espaço dialógico de debate, sugerindo, também, parâmetros metodológicos e de análise. Grosso modo, sem cair no risco da repetição das ideias que já estão postas, e concordando com os autores mencionados, posso assumir que a LA, inspirada nos postulados de Bakhtin e o Círculo, (i) tem como objeto de pesquisa a relação entre a linguagem e as diversas atividades do fazer humano; (ii) o objeto são os textos/enunciados de um sujeito do discurso que sabe de si e pode dizer de si; (iii) a relação entre pesquisador e objeto assume um percurso de orientação bilateral, em que há interação dialógica entre pesquisador e objeto e (iv) a tarefa do pesquisador se dá em interpretar

o texto produzido por sujeitos para em seguida adicionar à interpretação aquilo que o distanciamento social, histórico, cultural, pode promover.

Diante de tudo isso, o pensamento dialógico envolve, conseqüentemente, um posicionamento epistemológico que se afasta das abordagens positivistas, formalistas e/ou estruturalista. Contudo, assumir o princípio ontológico da filosofia de Bakhtin como princípio teórico-metodológico em uma pesquisa não é tarefa simples, pois é necessário o comprometimento com um fazer científico contra-hegemônico, em outras palavras, dialógico. A LA que pratico, dessa forma, é dialógica, tanto no sentido ontológico como no epistemológico. Ontológico porque a concepção de ser humano e de mundo que adoto para propor a SF se estabelece a partir da alteridade, ou seja, da relação *eu-o-outro*.

Epistemológico, uma vez que a pesquisa que realizo, na tentativa de analisar o papel da SF enquanto dispositivo dialógico para a formação continuada de professores, utiliza-se das lentes dialógicas para interpretar as interações discursivas dos sujeitos envolvidos no processo formativo. E disso decorre uma série de conseqüências desta tese, interessada na formação continuada de professores da educação básica e na relação entre linguagem e trabalho docente, tais como (i) a natureza da pesquisa em ciências humanas; (ii) o papel do pesquisador na condução da pesquisa; (iii) o compromisso ético com o objeto e (iv) a forma de interpretação dos dados. Cada um desses pontos supracitados será problematizado nas próximas seções.

2.2 A pesquisa dialógica na LA: vislumbrando o comprometimento ético do pesquisador com o seu outro

O objetivo desta seção é construir os pressupostos necessários para compreender como o linguista aplicado pode contribuir para a formação de professores em serviço, uma vez comprometido com a criação de dispositivos dialógicos de vivências e pesquisas, como é o caso da SF. Para tanto, irei dialogar de forma mais imediata com dois textos de Mikhail Bakhtin: *O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas*, escrito no final da década de 1960 e *Por uma filosofia do ato responsável*, texto da década de 1920.

Os últimos textos do autor (a maioria deles inacabados), das décadas de 1960 e 1970, apontam para a necessidade metodológica da existência de unidades de análise para as ciências humanas e, de certa forma, retomam os primeiros escritos do autor. Em *Por uma filosofia do ato responsável*, Bakhtin já apontava para importantes questões da ontologia de seu pensamento e a conseqüência disso para as pesquisas na área, denunciado, entre outras coisas, a perniciosa separação entre o mundo da teoria e o mundo da vida. Da mesma forma, trago para

a discussão alguns textos da professora Bernadete Oliveira (OLIVERIA, 2002, 2012, 2013), pois vejo neles um dos maiores esforços para sustentar as bases epistemológicas de uma pesquisa dialógica no campo das ciências da linguagem, de forma geral, e da LA em contexto brasileiro, de forma específica.

Dito isso, e para compreendermos melhor as ideias apresentadas no primeiro texto que será discutido, temos que tomá-lo em seu caráter inacabado, quando Bakhtin escreve preocupado em propor as bases de uma nova disciplina para as ciências humanas, a metalinguística. Na interpretação de Oliveira (2002, p. 109), a metalinguística de Bakhtin é um projeto que buscava propor uma concepção de linguagem cuja gênese estaria fora dos estudos linguísticos até então desenvolvidos e articulada à necessidade de “compreender o que seja o mundo da cultura, no qual são construídos e sedimentados os valores circulantes em uma dada sociedade”. Bakhtin reflete, nesse manuscrito, sobre as concepções de texto, enunciado, autoria, objeto das ciências humanas e relações dialógicas. Para comporem as discussões desta seção, interessa-me as reflexões sobre o objeto das ciências humanas.

Bakhtin (2016, p. 71, grifos no original), afirma que “Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” e, mais adiante afirma que “o texto é o dado (realidade) primário e o ponto de partida de qualquer disciplina nas ciências humanas” (BAKHTIN, 2016, p. 87). Fica evidente que, em uma perspectiva dialógica, o interesse de quem faz ciências humanas é o texto. Cabe salientar que, no pensamento dialógico, não existe análise de um texto desvinculada de seu contexto de produção e dos sujeitos que o produzem. Logo, para Bakhtin, texto é encarado como um enunciado. Dessa forma, irei trabalhar sempre com a noção de enunciado, mantendo o sintagma texto/enunciado quando o contexto assim o possibilitar. Assim, todo texto/enunciado tem um autor, é dito/escrito por alguém em determinado contexto espaço-temporal, responde a textos anteriores e é direcionado para alguém, ou seja, é participante da cadeia da comunicação discursiva. Em suma, “o diálogo entre textos é um diálogo entre enunciados, e por trás do enunciado existe o falante, o sujeito dotado de consciência” (BEZERRA, 2018, p. XVII). Dessa forma, para Bakhtin, amparados nos textos/enunciados, as disciplinas das ciências humanas tentam explicar em sua especificidade parte da natureza do fenômeno, seja da vida social, do psiquismo, da história, da linguagem etc.

Sendo assim, para Bakhtin, o pensamento nas ciências humanas se volta, necessariamente, para “pensamentos, sentidos, e significados dos outros, etc., realizados e dados ao pesquisador apenas sob a forma de *texto*. Independentemente de quais sejam os objetos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida” (BAKHTIN, 2016, p. 72, grifos no original). Por alusão, assumo, ao lado de Oliveira (2013), que também a LA, inspirada nas

ideias de Bakhtin, independentemente das especificidades de seu objeto de pesquisa, só pode partir precisamente do texto/enunciado produzido por sujeitos envolvidos nesta ou naquela prática social, relacionando a linguagem às mais diversas atividades humanas, sendo essa a especificidade de seu saber-fazer pesquisa na grande área das ciências humanas.

Dada a compreensão do texto/enunciado como objeto primário das ciências humanas, precisamos esclarecer o papel do pesquisador, também um produtor de textos/enunciados, frente ao seu objeto e a natureza especial dessa relação. O pesquisador existe, habita e dialoga em sua pesquisa. Por isso, a relação entre pesquisador e objeto é, como adverte Bakhtin, um diálogo do tipo especial. Especial porque o objeto das ciências humanas não pode ser outro senão o texto/enunciado produzido por um sujeito do discurso. Esse reconhecimento implica uma atitude ética do pesquisador que deve manter com o objeto uma relação bilateral de construção de sentidos. A dimensão ética da relação entre pesquisador e objeto de pesquisa, como adiantou Oliveira (2012), tem consequências, sobretudo, na escolha do próprio problema de pesquisa; ou seja, precisa estar explícito a quem o pesquisador responde e a quem interessa o conhecimento que está sendo produzido. Da mesma forma, essa relação recai sobre o tratamento e a análise dos dados e, no meu ponto de vista, deve justificar também o método que é utilizado na pesquisa, como discutirei em momento oportuno.

Por esse compromisso ético, assumo-me contrário às epistemologias que generalizam e reificam o sujeito, que o tratam como se fosse um ser inexpressivo, do qual se pode concluir conhecimentos fora do diálogo, especialmente àquelas que medem a eficácia docente a partir da observação direta das aulas do professor ou do resultado da aprendizagem dos alunos. Em outro lugar, Oliveira (2012, p. 273-4), nos alerta para o fato de que “o pesquisador não é um observador objetivo, politicamente neutro. Seu posicionamento é o de um observador humano da condição humana e, na relação entre pesquisador e pesquisado, um não pode emudecer a voz do outro”. Por isso, faz-se urgente pensarmos mais frequentemente em espaços de diálogo e pesquisa, diminuindo as assimetrias das relações pesquisador/sujeito da pesquisa na perspectiva das ciências humanas em geral e da LA em específico.

O caminho proposto por Bakhtin (2017a, p. 58), portanto, reivindica que é necessário “reconduzir a teoria em direção não a construções teóricas e à vida pensada por meio destas, mas ao existir como evento moral”. O caminho, então, para a pesquisa que denominamos dialógica, no sentido de agregar o ato único e irrepetível ao mundo das teorias, do conteúdo, seria partir “da ação-ato e não de sua transcrição teórica, [...] já que o ato se desenvolve realmente no existir” (BAKHTIN, 2017a, p. 58). Por isso, não seria possível, na LA que pratico, uma produção de conhecimento desinteressada e desprovida da relação do pesquisador com o

seu outro, sujeito de sua pesquisa. Nós, linguistas aplicados, inspirados em Bakhtin, construímos, por meio do diálogo com o outro, seus depoimentos, explicações e confissões. Desenvolvemos seu discurso interior eventual ou efetivo por meio da análise dos textos que por ele é produzido. Disso decorre que o conhecimento que produzimos não é abstrato e nem tem validade universal, pois está vinculado imediatamente a um ato-evento singular no mundo da vida, sendo considerado o aspecto histórico-individual dos participantes.

Dessa perspectiva, a articulação entre o pensamento dialógico de Bakhtin e o Círculo e a LA já foi realizada por Oliveira (2013) e, mais recentemente, tema do artigo de Szundy, Martins e Moreirão (2020). Do último artigo, podemos encontrar, por exemplo, orientações práticas sobre como a LA INdisciplinar, articulada ao pensamento de Bakhtin, deve proceder. Para os autores, não basta selecionar recursos semióticos para a análise de um *corpus* discursivo, sejam os gêneros do discurso, os textos verbais, orais e/ou verbo-visuais. Esses recursos – continuam os autores – não podem ser tratados como ferramentas disponíveis em uma caixa que se abre e fecha a partir da necessidade do pesquisador. É necessário que a LA, dialogicamente orientada, faça escolhas axiológicas, sempre políticas e ideologicamente situadas, considerando as subjetividades dos participantes da pesquisa, os enunciados produzidos e sua posterior análise.

Assim, a LA que defendo, uma vez comprometida com as ideias de Bakhtin sobre a pesquisa em ciências humanas, também deve reconhecer a subjetividade do pesquisador na produção de conhecimento. Vou dar um exemplo. Toda interpretação realizada de um texto tem seus sentidos construídos porque o pesquisador tem uma determinada experiência no mundo da vida e uma visão de mundo que guia, inevitavelmente, suas escolhas teóricas, analíticas e metodológicas. O que reivindico sobre a postura do pesquisador em LA, já foi posto por Souza e Albuquerque (2012), por ocasião da escrita do texto *A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana*,

Nessa perspectiva o pesquisador rompe com a pretensa neutralidade na produção do conhecimento em ciências humanas, deixando-se afetar pelas circunstâncias e pelo contexto em que a cena da pesquisa se desenrola. Na medida em que este fato é inevitável, a questão para o pesquisador não é mais controlar a sua *performance* para minimizar ao máximo as consequências de suas atitudes no campo, mas, ao contrário, faz-se mister tornar explícito no seu relato o modo como as circunstâncias o afetam. (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 112, grifos no original).

Portanto, os linguistas aplicados comprometidos com o pensamento de Bakhtin estão “interessados primordialmente nas formas concretas dos textos e nas condições concretas da vida dos textos, na sua inter-relação e interação” (BAKHTIN, 2016, p. 87). Assim, não

podemos perder de vista que por trás do objeto a ser analisado - texto/enunciado - existe um ser humano, inserido nas mais diversas esferas sociais, no seu trabalho, na sua luta, na sua família etc. Por isso, para Bakhtin, o objeto transforma-se em sujeito, pois existe aí um diálogo do tipo especial no encontro de, no mínimo, duas consciências, a do pesquisador e a do sujeito da pesquisa. Dessa forma, “quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado” (BAKHTIN, 2016, p. 87). Para concluir, na LA que pratico existe uma

complexa inter-relação do *texto* (objeto de estudo e reflexão) e do contexto emoldurador a ser criado (que interroga, faz objeções, etc.) no qual se realiza o pensamento cognoscente e valorativo do cientista. É um encontro de dois textos – do texto pronto e do texto a ser criado, que reage; conseqüentemente, é o encontro de dois sujeitos, de dois autores (BAKHTIN, 2016, p. 76, grifos no original).

Fica evidente que o pesquisador é produtor também de um texto/enunciado que, inevitavelmente, será atravessado por valores e avaliações sociais, uma vez que a compreensão de um enunciado envolve, conseqüentemente, a responsividade e um posicionamento axiológico. Ele pode interrogar, fazer objeções ao enunciado anterior, mas sem apagar o que o sujeito diz/pensa de si. O texto emoldurado da pesquisa, a exemplo desta tese, responde dialogicamente ao primeiro texto, objeto de investigação. É essa relação que é capaz de produzir novos sentidos sobre o que foi dito, na constante tensão entre dois polos de valores distintos, o eu (pesquisador) e o outro (sujeito da pesquisa). O pesquisador é, por assim dizer, um novo participante do diálogo do enunciado a ser interpretado. Nesse ponto, é que se dá “o encontro dialógico de duas consciências nas ciências humanas” (BAKHTIN, 2016, p. 100).

Por isso, precisamos sempre ficar atentos ao fato de que um linguista aplicado é “comprometido com a emancipação do outro, refratado em formas discursivas que respondem concretamente a tensos diálogos dos quais os sujeitos participam na sociedade” (AMARAL, SILVA, GONÇALVES, 2020, p.357). Por isso, o pesquisador precisa assumir eticamente a responsabilidade de vincular a linguagem aos mais variados problemas sociais nos quais ela desempenha papel central. São justamente sobre esses problemas, a exemplo da formação de professores, tornados objetos da LA, que as pessoas discutem, sobre eles concordam ou discordam, sobre eles as pessoas se tocam dialogicamente (BAKHTIN, 2016).

Isto quer dizer que o que me interessa, em primeiro lugar, é a relação entre os sujeitos via discurso, participantes de interações institucionalizadas. Essas interações, como disse Volóchinov (2018), vão criando pequenas fórmulas e padrões, que, para serem bem compreendidos, precisam ser interpretados como um elemento extralinguístico e extrasemântico do enunciado, à luz da metalinguística de Bakhtin. Dentre as múltiplas práticas

de linguagem possíveis em uma sociedade tão diversa, meu interesse recai sobre aquelas que acontecem no/sobre o trabalho docente. Antes de adentrarmos em detalhes nessas relações, na próxima seção, são melhor explicitadas as especificidades da formação de professores em uma LA inspirada no pensamento dialógico em interface com a concepção do ensino como trabalho.

2.3 O pensamento dialógico na produção do conhecimento sobre o ensino como trabalho na LA: uma história (quase) esquecida

Nesta seção, procuro debater a formação de professores, discutindo como a LA produz conhecimento a partir dos pressupostos da Clínica da Atividade. Dentre as diversas possibilidades, selecionei o artigo de Perez e Messias (2015) para auxiliar na melhor compreensão da questão. Com bastante critério, os autores contam a história do desenvolvimento das pesquisas em LA no Brasil em interface com os pressupostos da Clínica da Atividade, apresentando, ao mesmo tempo, suas limitações. No texto, é narrada a história que se inicia com a defesa da tese de Vieira (2002), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL-PUC-SP), utilizando a autoconfrontação como dispositivo metodológico.

Em seguida, eles elencam uma quantidade significativa de pesquisas que foram realizadas no contexto do grupo de pesquisa ALTER, de 2002 a 2012. Os autores concluem que, de forma geral, o objetivo das pesquisas em LA, que utilizam os pressupostos da Clínica da Atividade, tem sido analisar o “trabalho por intermédio das práticas discursivas, textos e interações verbais produzidas nas diferentes etapas e movimentos do processo de aplicação da autoconfrontação junto aos trabalhadores de variados segmentos profissionais” (PEREZ; MESSIAS, 2015, p. 256).

A grande crítica dos autores sobre as pesquisas do grupo ALTER é o fato de essas pesquisas, na tentativa de adaptação de um dispositivo metodológico criado por outra área do conhecimento, em um outro país, não conseguirem atender o que seria, para os autores, o objetivo das pesquisas em Clínica da Atividade, qual seja, promover as mediações no sentido da “interiorização dos saberes da pesquisa pelos trabalhadores, com vista ao início de um processo de aperfeiçoamento ou modificação do trabalho” (PEREZ; MESSIAS, 2015, p. 259). Os autores argumentam ainda que, no geral, as principais diferenças entre as pesquisas em LA e as pesquisas em Clínica da Atividade têm sido que (i) não há demanda no Brasil por parte dos coletivos de trabalho para a intervenção do pesquisador e a aplicação da autoconfrontação; (ii)

o objetivo das pesquisas em LA não contempla a transformação das situações de trabalho; (iii) há a dificuldade de aplicar todas as fases da autoconfrontação durante uma pesquisa.

Apesar de caracterizarem as pesquisas do ALTER como fragmentadas e aligeiradas, os autores encontram uma possível explicação: “A dificuldade dos pesquisadores do ALTER no que se refere ao deslocamento para a LA brasileira de um dispositivo criado em outro país e por outra área de conhecimento (Psicologia)” (PEREZ; MESSIAS, 2015, p. 261). Ao meu ver, essa dificuldade não é apenas do ALTER e nem foi ainda resolvida. De uma forma ou de outra, como trabalhamos na fronteira entre as áreas do conhecimento, os trabalhos da LA necessitam de uma identidade fronteiriça. Isso quer dizer que, se por um lado, não podemos instrumentalizar o conhecimento pensado por outra teoria, não podemos simplesmente aplicá-lo em nossas pesquisas, por outro. Responsavelmente, precisamos estabelecer, cientes de nossos limites, o que fazemos e como fazemos, sendo essa uma das possíveis contribuições desta tese.

Outra importante conclusão do artigo para as pesquisas em LA é apontar a necessidade de haver, no caso da análise do ensino como trabalho, uma concepção de trabalho, a da Clínica da Atividade, que dispõe de dispositivos metodológicos necessários para a recolha de dados; e uma concepção de linguagem, que, no caso dos pesquisadores do ALTER, tem sido a do interacionismo sociodiscursivo, responsável por analisar os textos produzidos no e sobre o trabalho. Digno de nota o fato que, se, por um lado, o grupo ALTER foi pioneiro na análise do ensino como trabalho, utilizando pressupostos da psicologia do trabalho de linha francesa, por outro lado, chama a atenção o abandono dos pressupostos dialógicos para a análise da linguagem nas/das situações de trabalho. Não podemos esquecer que, para Clot (2010), a Clínica da Atividade é uma teoria bifronte, se de um lado ela olha para a psicologia de Vigotski, do outro ela mira na epistemologia de Bakhtin.

Dito isso, também é importante salientar que Vieira, com a publicação de um artigo seminal em língua portuguesa, em coautoria com Faïta (VIEIRA; FAÏTA, 2003), aprofunda justamente a perspectiva dialógica como orientação para a interpretação dos dados advindos do uso da autoconfrontação. O olhar sobre a autoconfrontação dado por Clot e Faïta (2016) também é dialógico, focando em seu caráter exotópico e cronotópico – voltarei a isso. Por isso, na tentativa de resgatar essa tradição, berço da teoria, que opto por trazer como interlocutor direto, a despeito de vários outros grupos de pesquisa que trabalham com a Clínica da Atividade no Brasil, o grupo de pesquisa LIFT, pois, em suas pesquisas, o grupo tem analisado as situações de trabalho levando em conta, também, o dialogismo de Bakhtin e o Círculo.

Em diálogo com o LIFT, nosso grupo de pesquisa GERLIT também tem investido na compreensão do ensino como trabalho a partir da articulação do pensamento de Bakhtin com

os pressupostos da Clínica da Atividade. Na tentativa de encontrar uma sistematização, apresento o Quadro 1 que sintetiza o objetivo de algumas pesquisas realizadas no grupo ALTER, fruto da discussão apresentada por Perez e Messias (2015), na coluna 1; e, na coluna 2, apresento os objetivos de dissertações e teses produzidas no âmbito do grupo LIFT.

Quadro 1 – Objetivos das pesquisas sobre o ensino como trabalho

ALTER-LAEL	LIFT
Investigar o trabalho de um professor de francês, com ênfase para o exame dos aspectos prescritivos do trabalho e da sua manifestação real. (LOUSADA, 2006).	Compreender o funcionamento da atividade linguageira em autoconfrontação e o desenvolvimento a partir de uma análise dialógica, descritiva e interpretativa. (FARIAS, 2016).
Investigar as representações sobre a docência construídas pelas duas participantes, bem como identificar as figuras interpretativas do agir do educador. (BUZZO, 2008).	Analisar as relações dialógicas na atividade linguageira de uma formadora e de duas formandas em um Curso de Letras/Inglês de uma universidade pública de Fortaleza/CE. (ARAÚJO, 2018).
Verificar e caracterizar as representações sobre o agir docente por duas professoras de língua portuguesa do ensino médio de uma escola pública da região serrana do Rio Grande do Sul. (DREY, 2008).	Realizar uma análise dialógica da atividade linguageira de dois professores formadores de línguas inglesa e espanhola da Universidade Estadual do Ceará (UECE). (MAGALHÃES, 2019).
Examinar o agir do docente de Língua Portuguesa, levando em conta a perspectiva dos professores, mediados pela pesquisadora. (MESSIAS, 2013).	Analisar a atividade de professores estagiários de FLE nas aulas que tratam de assuntos de civilização, a partir das prescrições e instrumentos intermediários utilizados. (LOPES, 2017).

Fonte: elaborado pelo autor.

De forma geral, percebemos que as pesquisas do ALTER focam no trabalho ou no agir docente sem delimitar ou apontar para a importância da linguagem nesse movimento de análise. Em contrapartida, os objetivos das pesquisas do grupo LIFT focam na análise da atividade linguageira dos professores, aproximando-se mais da tradição de pesquisa proposta por Faïta (2004) e por Vieira e Faïta (2003). Essa realidade ilustra que, quando objeto da LA, a formação de professores que se vincula à compreensão de trabalho por meio da interface com a psicologia, em uma perspectiva dialógica, como a desenvolvida no grupo LIFT, examina o trabalho docente e/ou o funcionamento da linguagem no e sobre o trabalho. Dessa forma, o linguista aplicado quando relaciona linguagem e trabalho, por exemplo, precisa de uma determinada teoria de linguagem e uma teoria de trabalho para dar conta de seu objeto na relação estabelecida. Os polos de tensão entre as práticas sociais institucionais e a linguagem demandam, assim, um objeto linguístico-discursivo institucionalmente situado, ou seja, a análise das práticas de linguagem em seus variados contextos.

Bakhtin provavelmente nunca ouviu falar no termo Linguística Aplicada, apesar de ele ter surgido em momento anterior à sua morte. Mesmo assim, ao justificar seu trabalho, o

autor faz uma importante reflexão que tomo como oportuna para nossa área. Em uma de suas últimas notas, provavelmente escrita no final da década de 1960, Bakhtin (2016) afirma que

Cabe analisar filosófica a nossa análise de tudo por considerações de índole negativa: não é uma análise linguística, nem filológica, nem de investigação literária ou qualquer outra análise (investigação) especial. As considerações positivas são estas: nossa pesquisa transcorre em campos limítrofes, isto é, nas fronteiras de todas as referidas disciplinas, em seus cruzamentos e junções. (BAKHTIN, 2016, p.71).

Assim como Bakhtin, reconheço, que, por se tratar de uma epistemologia de fronteira, a LA recebe inúmeras vezes considerações de índole negativa, já que não se trata de uma análise linguística, nem filológica, nem literária, nem psicológica ou de qualquer outro tipo especial. Contudo, como considerações positivas, assim como para Bakhtin, as pesquisas da área transcorrem na fronteira, nos cruzamentos e junções dos referidos campos. Essa peculiaridade, contudo, requer de nós um rigor teórico-metodológico e a definição, em meu ponto de vista, de nosso objeto, que mesmo construído na fronteira, precisa de delimitações.

Pensar na produção de conhecimento nos termos apresentados nas seções anteriores, considerando a não neutralidade do pesquisador e a eventicidade do sujeito, é o desafio. Nessas condições, quando me proponho a pensar a formação continuada de professores da educação básica, comprometido com o ensino público, a pergunta sobre o objeto da pesquisa e como agir nesse meio tenso ganha muita importância. Além de tudo, a dimensão prática da pesquisa, neste trabalho, está vinculada, a exemplo da ideia de Moraes e Magalhães (2017), à noção de formação. Os limites para tais fronteiras certamente são porosos, mas, mesmo assim, é necessária uma definição minimamente rigorosa.

Para isso, recorro, mais uma vez, às ideias de Bakhtin. Como já discutido, o objeto das ciências humanas e também da LA, por consequência, são os textos/enunciados produzidos pelo homem na sua vida, no seu trabalho, no seu lazer etc. O homem se aplica totalmente na palavra, já dizia Bakhtin (2018a). Em uma pesquisa dialógica, que nega a neutralidade do pesquisador, além de pensar a geração de um *corpus* para a análise teórica e possíveis generalizações, é primordial entender que não podemos falar de necessidade na ciência que praticamos, mas de eventicidade e compromisso com o outro. Como evento, as práticas acontecem sempre ligadas a outras práticas. Encontrar motivos de repetibilidade, uma possível relativa estabilidade, permite descrições, mesmo que provisórias, de um objeto que é, acima de tudo, sempre inconcluso e dinâmico, assim como o é a própria vida.

De toda forma, uma questão em especial deve ser respondida: qual o objeto de pesquisa/análise de uma Linguística Aplicada em perspectiva dialógica quando preocupada com a agenda da formação de professores? A tentativa de resposta a essa questão está

sistematizada na seção que segue quando discuto as especificidades da relação entre linguagem e trabalho como objeto da LA. Dessa forma, será construído um caminho para se pensar a SF como espaço dialógico tanto de pesquisa como de formação de professores.

3 A RELAÇÃO ENTRE LINGUAGEM E TRABALHO

Nesta seção, serão abordadas duas compreensões que atravessam a especificidade da interface linguagem e trabalho. Em um primeiro momento, trago a concepção dialógica de linguagem com foco na questão dramática do enunciado e na potencial contribuição para os estudos sobre a formação de professores e, conseqüentemente, para análise dos textos/enunciados que são produzidos nesse contexto. Em seguida, apresento a concepção de trabalho e do ensino como trabalho a partir da interface entre a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade. Por fim, apresento o papel da linguagem nas análises do trabalho na perspectiva da LA, sugerindo, para isso, a noção de gêneros da atividade.

3.1 A concepção dialógica de linguagem para pensar o ensino como trabalho: a questão dramática do enunciado

Aprofundando a relação entre linguagem e trabalho, nesta seção, busco sistematizar como a concepção dialógica de linguagem e os seus princípios filosóficos se atualizam nesta pesquisa. Não é meu objetivo, no entanto, a resenha da produção intelectual de Bakhtin e o Círculo e, mesmo considerando as profícuas discussões sobre as questões de autoria envolvendo os autores russos, não abordarei esse assunto, uma vez que a então denominada escola brasileira de estudos bakhtinianos tem extenso trabalho sobre essas questões (ver, entre outros, BRAIT, 2016; SOBRAL; GIACOMELLI, 2016). A esta pesquisa importa que o objeto da LA são as práticas de linguagem de uma pessoa real, inserida na sociedade, com seu trabalho e com sua luta diária. Todo enfoque, portanto, que damos a essa pessoa, assim como ponderou Bakhtin (2016), é um enfoque de índole dialógica, semiotizado por suas práticas de linguagem, pois, como nos lembra o autor russo, a própria vida *se aplica totalmente na palavra*.

É importante lembrar que Bakhtin e o Círculo desenvolveram sua filosofia da linguagem em busca de interpretar as práticas sociais (OLIVEIRA, 2002). Os pressupostos filosóficos que sustentam a concepção dialógica de linguagem, portanto, retomam aos primeiros escritos de Bakhtin, com especial destaque para o texto *Por uma filosofia do ato responsável*. Na perspectiva dialógica, é necessário se pensar de forma mais ampla o contexto em que as

práticas sociais acontecem, considerando seus elementos históricos e culturais e a alteridade, ou seja, a relação *eu-o-outro* como central nesse processo de interação. Todos esses elementos estão, na interpretação de Sobral (2017), integrados intrinsecamente aos atos humanos, incluindo, naturalmente, o discurso. “São atos para Bakhtin tanto as ações físicas como as de ordem mental, emotiva, estética (produção e recepção), todas elas tomadas em termos concretos e não somente cognitivos ou psicológicos” (SOBRAL, 2017, p. 28).

Cabe esclarecer que ato/atividade para Bakhtin não se confunde com a ação física, mas a engloba. O ato é um agir humano, logo, uma ação direcionada entre sujeitos, socialmente situado que tem um sentido para quem o pratica. Os atos se relacionam de forma muito estreita com a atividade, mas não se confundem com ela. Em minha interpretação, enquanto o ato é singular, realizado por um sujeito corporificado, em um contexto histórico-cultural específico e único, portanto irrepitível, é, ao mesmo tempo, inscrito na história de uma atividade, de ordem social e repetível. Posso dizer, assim, que a atividade guarda os elementos comuns do ato, a estrutura processual dos atos humanos.

A partir de minha leitura de Sobral (2017), entendo o ato/ação como exemplar de um ato/atividade. Por exemplo, os atos praticados por professores diariamente em sua atividade de ensino perfazem o que denomino de atividade docente. A atividade docente é reconhecida como tal devido aos elementos repetíveis que compõem o ato/feito de cada professor em particular, a realização da atividade no concreto. Por isso, é possível concordar com Clot e Faïta (2016) sobre a existência de um gênero da atividade profissional. Voltarei a isso mais tarde.

Bakhtin usará os princípios de seu conceito de ato para explicar, posteriormente, sua concepção de linguagem. Contudo, desde o início, Bakhtin (2017a) e também Volóchinov (2018) reconhecem que é por meio do discurso que os atos humanos são acessíveis de interpretação, pois são refletidos e refratados pela linguagem. Todos os atos praticados no mundo humano, portanto, são transfigurados pelo discurso, ganhando expressão semiótica (SOBRAL, 2017). Por isso, a atividade humana é sempre mediada por um material semiótico, do qual a linguagem verbal, especialmente a análise do romance, ganhará expressão nas produções de Bakhtin ao decorrer de sua vida, desde a década de 1919 até a década de 1970.

Amparado nessa premissa, a relação que estabeleço entre linguagem e trabalho supõe que a linguagem também é um ato/ação que organiza e interpreta a vida, e que, como ato, é responsável por semiotizar os demais atos. Como a vida *aplica-se totalmente na palavra*, é por meio dela que temos acesso ao tecido dialógico da própria vida humana. Nesse sentido, significa dizer que todo ato se encontra organicamente atrelado à uma expressão, por isso, é um ato-expressão que está inter-relacionado com os ato-expressões do(s) outro(s). Qualquer forma

de ato-expressão, desde um único enunciado, um gesto, uma atividade profissional, um texto escrito, ou, até mesmo, um pensamento (mesmo sem ainda ser exteriorizado) é uma resposta aos enunciados, aos gestos, às atividades, ao texto, em suma, às *ideias* dos outros.

Dessa forma, não existe separação entre o mundo da vida e o mundo da palavra, que, na verdade, a vida é totalmente dialógica e, como tal, acontece no próprio diálogo. Por isso, para Bakhtin (2016, p. 16-17), “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Para compreender a vida, ou seja, os atos praticados pelo homem, os autores russos elegem o enunciado concreto como unidade de análise. A relação entre vida e linguagem, entre linguagem e ação humana, no sentido de ato, é de muitas formas ressaltada nos textos de Bakhtin. Em uma passagem encontramos a seguinte afirmação: “a palavra é um drama no qual participam três personagens (não é um dueto, mas um trio)” (BAKHTIN, 2016, p. 98).

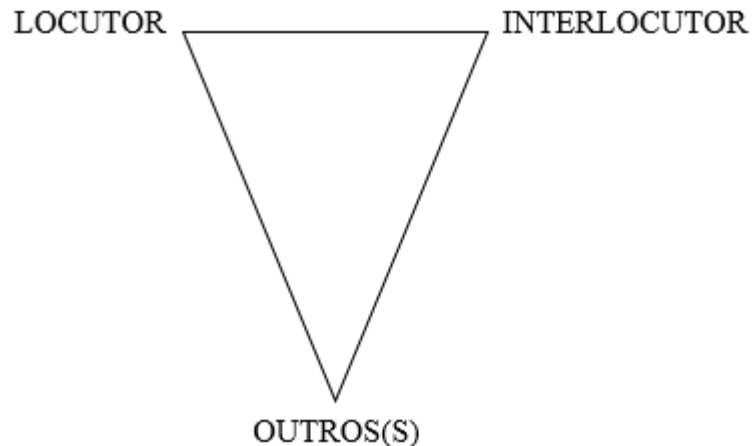
A partir dessa compreensão, entendo que a palavra é um drama, no sentido de ação/ato, e, por isso, não é de propriedade de quem fala, somente³, uma vez que os atos/ações são sempre bidirecionados e a palavra de uma língua, como disse Bakhtin (2015, p. 69), “é uma palavra semialheia”. Como o *eu* é constituído e atravessado pelo *outro*, da palavra participam três personagens. O locutor, em seu lugar único e irrepitível no mundo, ao enunciar, além de usar uma máscara de autoria própria do gênero que é de índole social, contracena com os outros personagens do drama, sendo eles o *interlocutor* e os *outros* cujas vozes estão na palavra. Esse caráter dramático da palavra pode ser melhor visualizado na Figura 1, abaixo.

Assim, na perspectiva bakhtiniana,

o autor (falante) tem os seus direitos inalienáveis sobre a palavra, mas o ouvinte também tem seus direitos, têm também os seus direitos aqueles cujas vozes estão na palavra encontrada de antemão pelo autor (porque não há palavra sem dono). (BAKHTIN, 2016, p. 98).

³ A discussão sobre essa temática também pode ser vista em Volochinóv (2018) quando utiliza a conhecida metáfora da ponte.

Figura 1 – Esquema dramático da palavra



Fonte: elaborada pelo autor.

Refletir sobre o caráter dramático do enunciado é ponto fulcral em nossa pesquisa, compreendendo que a relação entre o locutor, o interlocutor e os outros cujas vozes estão no enunciado é o que produz os sentidos possíveis em cada interação. Para que fique mais claro, podemos imaginar uma situação de interação discursiva na escola. O professor (locutor), após uma aula, direciona seu enunciado (palavra) a um colega de profissão (interlocutor), dizendo “mandei dois alunos para coordenação hoje”. Para a interpretação dialógica desse enunciado, além de se considerar os participantes imediatos da interação, também seria necessário olhar para os outros que de alguma forma participam dela. Assim, pressupomos uma resposta do professor à indisciplina dos alunos, um entendimento coletivo sobre o papel da coordenação, além da valorização da punição como uma medida aceitável naquele contexto. Seja como for, podemos ouvir nesse exemplo muitas vozes envolvidas, a dos interlocutores, a dos alunos, a da gestão, a das regras do ofício e muitas outras tão longínquas que nem é possível recuperá-las.

Sendo assim, o enunciado, para Bakhtin e o Círculo, deve ser considerado “um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2016, p. 26). Como elo, o enunciado é sempre permeado por outras vozes, outros pontos de vista, em uma relação dialógica na cadeia da interação discursiva, dialogando com enunciados anteriores e antecipando enunciados futuros. O enunciado, portanto, para Bakhtin (2016), é constituído por três elementos interdependentes: 1. o objeto de discurso propriamente dito, o conteúdo do qual se fala; 2. a expressividade do locutor, ou seja, a avaliação desse objeto, se bom ou mau, se verdadeiro ou falso; 3. as relações de alteridade, tanto com o discurso anterior (responsividade) como com os posteriores (endereçamento).

Oliveira (2009) chama a tenção para o fato de que o que diferencia a concepção de linguagem desenvolvida por Bakhtin e o Círculo das demais teorias de linguagem é o segundo componente do enunciado. Esse elemento pode ser nomeado, a depender da obra e da tradução que se use, de expressividade, de posicionamento axiológico, de entonação expressiva ou, ainda, de tom emotivo-volitivo expresso na palavra. Dessa forma, Bakhtin (2017a) adianta aquilo que será central em nossa análise:

[...] a palavra não somente denota um objeto como de algum modo presente, mas expressa também com a sua entonação (uma palavra realmente pronunciada não pode evitar de ser entoada, a entonação é inerente ao fato mesmo de ser pronunciada) a minha atitude avaliativa em relação ao objeto – o que nele é desejável e não desejável – e, desse modo, movimenta-o em direção do que ainda está por ser determinado nele, torna-se momento de um evento vivo. (BAKHTIN, 2017a, p. 85-86).

Como podemos perceber a partir da colocação de Bakhtin, a palavra não serve apenas para designar um objeto no mundo, para expressar o primeiro elemento constitutivo do enunciado. O que já foi dito sobre o objeto em outros contextos é sempre ressignificado no evento único do enunciado que espera, por consequência, uma resposta, uma concordância ou discordância, tornando-se, assim, um momento de um evento vivo. “A relação eu/outro e a dimensão axiológica – serão, portanto, os eixos constantes e nucleares do pensamento bakhtiniano e de seus pares” (FARACO, 2009, p. 22). Seria impossível, dessa maneira, entender a relação entre linguagem e trabalho sem considerar a atitude avaliativa do sujeito em relação ao objeto de discurso que tematiza. Nessa mesma perspectiva, como também nos ensina Volóchinov (2018), a linguagem nunca apenas reflete a realidade, mas também a refrata, isto é, a recria de outra forma, a partir de minha avaliação sobre o objeto de discurso.

A responsividade, por sua vez, pode ser compreendida como sendo as respostas a um enunciado anterior, forma pela qual o locutor relaciona as vozes dos outros no seu projeto de dizer, pois “é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-las com outras posições” (BAKHTIN, 2016, p. 57). Nessa dinâmica, nossos enunciados são determinados não só pelo conteúdo do objeto e sua expressividade, mas também pelas respostas aos enunciados anteriores sobre o mesmo tema, visto que “a expressão do enunciado, em maior ou menor grau, responde, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro” (BAKHTIN, 2016, p. 58, grifos no original). Por endereçamento, entendemos o fato de que todo enunciado é bilateral, ou seja, parte do eu em direção ao outro. De tal modo, o endereçamento é a capacidade do locutor em antecipar as respostas potenciais a quem ele está dirigindo o enunciado, e essa antecipação influencia o gênero que ele usará para se comunicar, o estilo de linguagem e a

expressividade do objeto de discurso, interferindo, conseqüentemente, na seleção dos elementos da língua que constituem o enunciado: o léxico, os pronomes, os dêiticos, as modalizações etc.

Bakhtin entende esse outro, evidentemente, fora do sentido aritmético. O destinatário pode ser o participante direto do diálogo, uma coletividade de um campo da atividade humana, o chefe, um superior, um inferior, ou, até mesmo, pode ser um outro totalmente indefinido, não caracterizado (BAKHTIN, 2016). Além disso, como participante da história da língua, o enunciado é sempre dirigido a um supradestinatário, isto é, ao campo ideológico da atividade humana no qual o locutor está inserido, a uma determinada concepção de mundo (ideologia), que em cada pequeno tempo ganha uma expressão concreta: Deus, o povo, a verdade, a mentira etc. Para Bakhtin, esse terceiro no diálogo não tem nada de fantasmagórico, mas faz parte da natureza dialógica da palavra que sempre quer ser ouvida em outro tempo e em outro contexto. Dessa maneira, os sentidos, na perspectiva dialógica, como chamou a atenção Faraco (2009), não se limitam ao aqui e ao agora, mas se atualizam no aqui e no agora, dialogando com o que já foi dito e com o que ainda será dito, em uma cadeia infinita de comunicação discursiva.

Em *Problemas da Poética de Dostoievski*, Bakhtin (2018a) estabelece metodologicamente o estudo das relações dialógicas como objeto da análise do discurso literário por ele empreendida. Essa análise foge dos limites da linguística até então desenvolvida e é objeto de uma nova disciplina que ele chamou de metalinguística. A metalinguística assume que as relações dialógicas são irreduzíveis às relações lógicas ou concreto-semânticas do sistema da língua, mas, ao mesmo tempo, são absolutamente impossíveis sem elas, pois é na língua que encontramos o potencial dessas relações. As formas pronominais, modais, os recursos lexicais, etc. são os esquemas das relações dialógicas que se dão quando a palavra ganha autor e, conseqüentemente, uma posição axiológica única, tornando-se um enunciado, isto é, quando a significação da língua se converte em diferentes pontos de vista de sujeitos expressos na linguagem, pois é no campo do discurso que as relações dialógicas são possíveis. São as relações dialógicas, conclui o autor russo, capazes de demonstrar que “tudo reside na reação do outro, na palavra do outro, na resposta do outro” (BAKHTIN, 2018a, p. 246).

Nessa compreensão, ao *selecionar* os recursos linguísticos-discursivos para compor o enunciado, o locutor tinge de intencionalidade e imprime uma valoração a cada léxico que compõe seu projeto de dizer que, por sua vez, só pode ser compreendido quando inserido na cadeia discursiva, entre o já-dito, o dito e o ainda não-dito. As vozes de um enunciado querem sempre ser ouvidas e respondidas por outras vozes e de outras posições, já que

Um membro de um grupo falante nunca encontra previamente a palavra como uma palavra neutra da língua, isenta de aspirações, e avaliações de outros ou despovoada das vozes dos outros. Absolutamente. A palavra, ele recebe da voz de outro e repleta de voz do outro. No contexto dele, a palavra deriva de outro contexto, é impregnada de elucidações de outros. (BAKHTIN, 2018a, p. 232).

Tendo em vista a nossa análise, precisamos acrescentar que “o nosso discurso da vida prática está cheio de palavras dos outros” (BAKHTIN, 2018a, p. 223). Por isso, compreendo que as formas de inserção das palavras alheias no enunciado são bastante multiformes, como já explicou Bakhtin (2015). Com algumas dessas palavras fundimos inteiramente nossa voz, inserindo-as no enunciado de forma anônima, na fórmula de símbolos especiais, como voz da vida, voz da natureza, voz do povo; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, como é comum nos limites do discurso citado e da alusão; por último, revestimos outras com nossa própria intenção, o que seria, a princípio, hostil a elas, comum nas ironias e na polêmica velada (BAKHTIN, 2018a). Ciente, ainda, de que a relação dialógica original entre as vozes sociais é comumente esquecida, o que mais nos interessa não se restringe às formas de representação da voz dos outros, mas o seu meio de transmissão, uma vez que “a maioria das informações e opiniões costuma ser comunicada não em forma direta, mas como sendo do falante, com referência a uma fonte comum indeterminada – ‘ouvi dizer’, ‘estão achando’, ‘estão pensando’, etc.” (BAKHTIN, 2015, p. 131-132).

Posto que todo enunciado é repleto de citação, alusão, referências, de algo que alguém diz, que eles dizem ou que todos dizem, pesquisas em contexto educacional apontam que as vozes sociais também assumem certos símbolos e podem ser denominadas de acordo com o ponto de vista que representam e a partir de pistas léxico-semânticas de sua realização no enunciado (cf. RIBEIRO; LOUSADA, 2018; NUNES, 2018). Sabendo disso, Ribeiro e Lousada (2018), apesar de usarem outro aporte teórico-metodológico, a partir de pesquisas realizadas com alunos estagiários do curso de Letras, nomearam algumas dessas vozes como: voz do senso comum, voz do coletivo de trabalho, voz da experiência, voz teórica, voz acadêmica, voz da universidade. Essas vozes, materializadas por meio de um léxico específico, tornam-se expressão de posicionamento axiológico do professor sobre a profissão e podem auxiliar a interpretar a relação entre linguagem e trabalho.

Esse caminho nos leva a entender que existe no material semiótico da palavra uma condição de ação, uma força dramática e uma energia que fazem com que os sentidos sejam atualizados em cada interação. Por isso, linguagem, para Bakhtin, aproveitando, nesse ponto específico, o pensamento de Aristóteles, é ação, ato, força criadora e inovadora, um drama, para recuperar o título da seção. Vejamos:

O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular e que, ademais, tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.). Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.). O dado inteiro se transforma em criado. (BAKHTIN, 2016, p. 94).

Por isso, para se compreender e interpretar um enunciado, para Bakhtin (2017b, p. 24), é necessário ter a clareza de que “cada elemento do discurso é percebido em dois planos: no plano da repetitividade da língua e no plano da não repetitividade do enunciado”. A língua, em Bakhtin e o Círculo, é tão social como individual, pois se realiza por meio de enunciados concretos, congêneres de outros enunciados. As unidades da língua “adquirem um valor real, vivido, necessário, e de peso, concretamente determinado do lugar singular por mim ocupado na minha participação no existir-evento” (BAKHTIN, 2017a, 119). Por isso, compreendemos o enunciado para além do plano da repetitividade do sistema da língua, considerando sua historicidade concreta e suas condições determinadas de produção e recepção, especialmente na inter-relação espaço-temporal entre os sujeitos e na sua relação com um valor expresso.

Para Bakhtin (2016, p.119), em textos que só recentemente foram traduzidos para o português⁴, existe “a formação da ação no diálogo (o diálogo dramático na acepção precisa do termo)”. Voloshinov⁵ (1976, p. 79, minha tradução), por seu turno, afirma que o “discurso é como um cenário do ato imediato da comunicação no processo pelo qual ele é engendrado, e esse ato de comunicação é, por seu turno, um fator do campo mais amplo da comunicação da comunidade que o locutor pertence”⁶. Para se compreender o discurso, portanto, é necessário se reestabelecer as inter-relações do complexo social de um enunciado, evidenciando, da mesma forma, os pontos de vista que o perpassa, pois “[...] toda consciência viva encontra os valores culturais como já dados a ela, e toda a sua atividade se resume a reconhecer a sua vitalidade para si” (BAKHTIN, 2017a, p. 89).

Clot e Faïta (2016), por seu turno, fazem uma analogia muito interessante sobre linguagem e trabalho a partir da questão dramática do enunciado de Bakhtin, como discutida acima. Para os autores, os gestos profissionais também são compreendidos via dimensão

⁴ Faço referência aqui aos textos intitulados Diálogo I e Diálogo II, apresentados na coletânea *Os gêneros do discurso*, traduzida e organizada por Paulo Bezerra.

⁵ Advirto o leitor que conservarei a grafia “Voloshinov” seguindo a versão em inglês do livro *O Freudismo*. Utilizo a versão em língua estrangeira, pois a publicação que temos em português atribui a autoria do livro a Bakhtin, o que, em meu ponto de vista, não mais se sustenta.

⁶ No original: Discourse is like a “scenario” of the immediate act of communication in the process of which it is engendered, and this act of communication is, in turn, a factor of the wider field of communication of the community to which the speaker belongs.

dramática entre o gesto do trabalhador, que responde ao gesto do outro que faz o mesmo trabalho e dirige seu gesto para um destinatário. Assim, como não existe palavra sem dono, e sempre utilizamos as palavras dos outros socialmente repletas de pontos de vista e avaliações sobre um objeto, o trabalhador transforma os gestos impessoais, inscritos no gênero da atividade, em gestos seus, reavaliando seu fazer por meio das regras sociais relativamente estabilizadas pelo gênero da atividade profissional.

Clot e Faïta (2016) continuam a reflexão, afirmando que

É o diálogo, a ordem dialógica, que oferecem a cena onde os sujeitos se reencontram, eles próprios e os outros, assim como suas histórias, ambientes e circunstâncias. Sabe-se que, para Bakhtine, todo diálogo inclui um *drama* intrínseco, desenvolve-se em um teatro onde se confronta uma pluralidade de vozes, muito além daquelas dos atores. (CLOT, FAÏTA, 2016, p. 44, grifos no original).

O termo drama, para os autores, ilustra bem o enfrentamento, a confrontação, os sofrimentos vividos entre o eu e o outro, especialmente entre superior e subordinado nas situações de trabalho. Dessa forma, importa, para mim, como linguista aplicado, caracterizar o funcionamento da linguagem em situação de trabalho e perceber como os trabalhadores negociam o que tem que ser feito mediante contínuo processo de ato-expressão. É preciso, contudo, para se perceber e analisar essa dinâmica, que se proponha métodos baseados no princípio da dramaticidade, da inter-relação entre os sujeitos. É necessário, para isso, ver os trabalhadores agindo e comentando sobre o agir, ou seja, verbalizando sobre a fração da experiência construída em comum, provocando a transformação no automatismo do cotidiano dos trabalhadores, como veremos na seção seguinte.

Após apresentar a concepção de linguagem na qual se sustenta este trabalho, para que fique mais claro a relação entre linguagem e trabalho, e a posterior justificativa do método que utilizo nesta pesquisa, apresento, na próxima seção, a concepção de trabalho docente, mais especificamente a concepção de ensino como trabalho.

3.2 O ensino como trabalho na perspectiva da Clínica da Atividade: em busca do real da atividade

Influenciada pelos princípios da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, a LA, em contexto brasileiro, tem repensado as pesquisas sobre a formação de professores e investido na utilização de métodos indiretos para compreender o ensino como trabalho, como discutido na primeira seção teórica. Para se entender melhor a natureza dessa mudança, será desenvolvido, a seguir, o conceito de trabalho e explicado, à despeito das diferenças

conceituais, como vejo, inspirado em Bakhtin, as noções de atividade docente e eficiência do professor, pois observo neles os princípios fundamentais para esclarecer as transformações ocorridas nas pesquisas da LA nas últimas duas décadas.

Antes de mais nada, cabe mencionar que o conceito de atividade advindo da Ergonomia da Atividade é diferente do que é proposto por Bakhtin, apresentado na seção anterior. A Clínica da Atividade, por sua vez, muito influenciada pelo pensamento bakhtiniano, reavalia o conceito de atividade. Faz-se necessário, no entanto, partir do diálogo com a Ergonomia da Atividade por dois motivos. O primeiro é devido ao fato de a abordagem ergonômica desenvolvida pelo grupo ERGAPE pensar com exclusividade o trabalho docente e suas especificidades; e o segundo é para entendermos em que a Clínica da Atividade faz avançar a discussão para, por fim, assumirmos nosso próprio lugar na discussão proposta.

Amigues (2003), quando pensa o ensino como trabalho a partir da abordagem ergonômica, afirma que

o ponto de vista adotado pela abordagem ergonômica consiste em compreender como, a partir das prescrições que lhes são feitas, um professor, não somente utiliza, mas remodela os meios à sua disposição para aumento, tanto da eficácia quanto da eficiência da ação: eficácia sendo entendida aqui como orientada para os alunos, mas também para os colegas que devem reconhecê-la como tal⁷. (AMIGUES, 2003, p. 14, minha tradução).

Desse ponto de vista, os autores de tradição ergonômica explicam que o trabalho do professor, como qualquer outro, acontece na tensão entre estes dois polos: a *tarefa prescrita* e a *atividade realizada*. Sendo que “a atividade é o conceito forjado pela psicologia do trabalho e pela ergonomia de língua francesa para representar a questão da lacuna entre o trabalho prescrito e o trabalho real”⁸ (AMIGUES, 2003, p. 8, minha tradução). Isso quer dizer que a observação direta da ação, por mais detalhada que seja, não fornece informações suficientes para que se interprete a atividade docente; existe uma parte dessa última que não se deixa flagrar na ação, uma vez que ela é o processo mental realizado pelo trabalhador para executar uma tarefa (AMIGUES, 2004). A atividade é, para os autores, inscrita na história da instituição com seus padrões, valores e tradições; na história da profissão com suas ferramentas, técnicas e gestos; e na história de cada trabalhador com sua subjetividade (AMIGUES, 2003).

⁷ No original : Le point de vue adopté par l’approche ergonomique consiste à comprendre comment à partir des prescriptions qui lui sont faites, un professeur, non seulement utilise, mais refaçonne les moyens à sa disposition pour accroître, aussi bien “l’efficacité” que “l’efficience” de l’action : efficacité étant entendue ici comme orientée vers les élèves, mais aussi vers ses collègues qui doivent la reconnaître comme telle.

⁸ No original : L’activité est le concept forgé par la psychologie du travail et l’ergonomie de langue française pour poser la question de l’écart entre le travail prescrit et le travail réel.

O conceito de atividade proposto pela Ergonomia da Atividade será substituído, nesta pesquisa, pelo conceito de gênero da atividade pensado por Clot (2007) e por Clot e Faïta (2016). Faço isso para evitar contradições epistemológicas e por acreditar que a atividade não se reduz na diferença entre a prescrição e a ação realizada pelo professor ou que ela seja um processo mental, apenas. Ao contrário, a atividade, enquanto gênero, para os autores da Clínica da Atividade, reúne também as regras não-ditas, os implícitos, os valores, os julgamentos e as avaliações dos trabalhadores a partir dos atos que praticam, sempre em tensa relação com os outros. Entender o trabalho inserido em um gênero da atividade é recolocar a atividade realizada na história de desenvolvimento das atividades, entre atos anteriores e posteriores.

Mesmo diante dessa ressalva, ainda gostaria de insistir em algumas interpretações da Ergonomia da Atividade, pois acredito serem pertinentes para nossa definição de trabalho docente. Uma delas é a compreensão sobre a aprendizagem dos alunos. Amigues (2003) assume que não há relação direta entre o que o professor planeja/prescreve para os alunos e o desenvolvimento de sua aprendizagem. Se essa causa fosse direta, bastaria aos professores aplicarem prescrições mais eficazes que outras para obterem sucesso, independentemente das peculiaridades contextuais. Pensar que o trabalho do professor é tão somente o resultado da interação dele com os alunos é negligenciar uma consciência socio-histórica da constituição da profissão. Permanecer nesse modelo faz com que o professor continue sendo avaliado pelos resultados das avaliações dos alunos. Sem dúvida, esse mito está na base das prescrições feitas aos professores por meio de documentos oficiais, de manuais didáticos e de livros que *ensinam* a receita da aula nota 10, por exemplo. Consequência disso, “a busca por um ‘mestre eficaz’ tem o custo de apagar dimensões institucionais, históricas, sociais e temporais, que não podem habitar o ‘pensamento docente’”⁹ (AMIGUES, 2003, p. 6, minha tradução).

Essa maneira de entender o trabalho docente, no entanto, está ausente na maioria das pesquisas sobre a formação de professores (SAUJAT, 2004), seja na área da educação, ou da LA. Tradicionalmente, as pesquisas que se ocupam do tema têm se detido em observações diretas de sala de aula ou em questionários aplicados aos professores, retirando deles suas conclusões sobre a eficácia docente. Dessa forma, elas não consideram a influência das prescrições e, muito menos, as subjetividades dos professores na realização da ação que observam. Essas pesquisas focam, na maioria das vezes, na relação aluno-conhecimento em busca do modelo do *bom* professor, ao invés de considerar os pontos de vista do professor,

⁹ No original: La quête d’un “maître efficace” se fait au prix d’un effacement des dimensions institutionnelles, historiques, sociales et temporelles, qui ne peuvent habiter la “pensée enseignante”.

como especialista do trabalho. Por meio da observação direta, o pesquisador pode ver falha, incompreensão, incompetência, treinamento insuficiente onde o professor pode ver escolha, compromisso, incerteza, tomada de risco e investimento subjetivo para fazer o melhor na tensão entre o prescrito e o real (AMIGUES, 2003).

Como alternativa a esses modelos, a abordagem ergonômica tem levantado há muito tempo questões teórico-práticas para as pesquisas sobre a formação de professores, das quais destaco duas. (1) A variabilidade das situações de trabalho, inclusive do mesmo professor, e (2) a importância das dimensões subjetivas envolvidas na realização das atividades de ensino. Para tanto, pensar a questão do método na pesquisa com essa forma de entender o trabalho e suas relações me parece preocupação de primeira ordem. Como atividade multidirecionada, o ensino precisa ser compreendido e analisado na relação com as prescrições, com o coletivo de trabalho, com as regras do ofício e com as ferramentas que culturalmente permeiam a atividade do professor (AMIGUES, 2004). O que se defende aqui, portanto, é o fato de que o trabalho docente comporta não apenas as prescrições pensadas por terceiros, mas também realiza o que as prescrições não dizem, o não-oficial, em contínuo processo de reelaboração estilística.

Como o sintagma *coletivo de trabalho* será retomado com certa frequência na análise do *corpus* que constitui esta pesquisa, cabe aqui uma digressão para que alguma explicação adicional seja oferecida. Anjos e Nacarato (2020) apresentam o coletivo de trabalho docente como instrumento fundamental para sustentar o trabalho do professor e, valendo-se das palavras de Clot (2007), explicam que o coletivo é diferente de uma coleção de pessoas, e que o sentimento de pertencimento a um coletivo de trabalho é, segundo os autores, vital para o desenvolvimento da atividade docente e, até mesmo, para a garantia da saúde do trabalhador. Como fruto da análise, posso adiantar que o coletivo de trabalho, como tal, fortalece-se por meio do diálogo e é fundamental para a validação das ações individuais.

Nessa perspectiva, também defendo a ideia de que o fortalecimento do coletivo de trabalho é ponto fundamental para que os profissionais encontrem as saídas para as suas dificuldades. Como ficará demonstrado nesta tese, quando o grupo de trabalhadores convive para além de momentos apenas burocráticos e quando é aberto um espaço para o diálogo sobre o trabalho desenvolvido por todos, os professores passam a reconhecer que as trocas dialógicas são importantes para o desenvolvimento de seu poder de agir e para o bem-estar no trabalho.

Retomando a discussão, o objetivo da análise do trabalho do professor na perspectiva ergonômica, compartilhada pela LA que praticamos, é compreender o que ele faz com seus alunos para que eles façam, entendam ou aprendam; e compreender também o efeito do trabalho sobre o próprio professor. Há, portanto, um deslocamento do eixo da pesquisa; ao

invés do foco ser na aprendizagem dos alunos como resultado da eficácia do professor, o foco está nos sentidos atribuídos pelo professor como criador e especialista de seu próprio trabalho, no desenvolvimento da história de sua profissão, entre os possíveis e os impossíveis que se colocam em seu cotidiano profissional, na interface com o objeto de trabalho, consigo mesmo, com os outros e com o que deve ser feito, os julgamentos sociais da profissão. Dessa forma,

A perspectiva aberta pela abordagem ergonômica da atividade docente se propõe a reexaminar essa questão por meio da análise dos processos que tornam a preparação, o curso e o que os alunos obtêm dele interdependentes, onde muitas pesquisas visam dar conta de uma relação causal entre essas diferentes ‘fases’¹⁰ (AMIGUES, 2003, p. 11, minha tradução).

É a partir dessa compreensão que entendo que o ato/atividade realizada em sala de aula sempre atualiza de outra forma o gênero da atividade e que não existem prescrições, que, se aplicadas corretamente, podem se tornar uma atividade bem-sucedida em todos os cenários. Elas mudam e se renovam a partir de cada ação realizada pelos trabalhadores que buscam atingir de uma forma ou de outra os objetivos que foram prescritos para eles. As formas como as prescrições se relacionam com o trabalho do professor, como nos lembra Daniellou (2002), podem ser caracterizadas de duas formas: (i) de forma descendente - por meio de documentos oficiais elaborados por órgãos superiores ou aquelas que vem da chefia imediata, - ou de forma ascendente - os acordos entre os professores do mesmo coletivo ou pelo próprio professor ao planejar sua aula, por exemplo.

Dessa forma, ao desvendar o trabalho docente à maneira de Amigues (2003, 2004), esta pesquisa resgata os sentidos atribuídos pelos trabalhadores à sua atividade de ensino, ressignificando, conseqüentemente, as noções de eficácia e eficiência, combatendo a ideia de que exista uma ação docente eficaz em todas as circunstâncias. Para tanto, na análise, seguindo as orientações metodológicas de Clot (2007), o foco é a eficácia docente, ou seja, a realização do objetivo a ser alcançado em função da aprendizagem dos alunos, mesmo se esse for reconstruído pelo sujeito e não aquele objetivo externo, prescrito de forma oficial, mas a relação dialógica entre o sujeito e essa memória prescritiva.

Como já adiantei, avançando nas questões propostas pela Ergonomia da Atividade, a Clínica da Atividade busca superar a dicotomia entre *tarefa prescrita* e *atividade realizada*. Para os autores da área, “não existe de um lado a prescrição social e de outro a atividade real;

¹⁰ No original: La perspective ouverte par l’approche ergonomique de l’activité enseignante propose de réexaminer cette question par l’analyse des processus qui rendent interdépendants la préparation, le cours et ce qu’en retirent les élèves, là où bon nombre de recherches visent à rendre compte d’une relation causale entre ces différentes “phases”

de um lado a tarefa, de outro a atividade; ou ainda de um lado a organização do trabalho e de outro a atividade do sujeito” (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 35). Mesmo sem abandonar por completo os pressupostos da abordagem ergonômica, a Clínica da Atividade analisa o trabalho a partir de um movimento tripartite, na relação entre a tarefa (as prescrições), a atividade realizada (aquilo que se faz efetivamente, o que se pode ver e descrever, o ato/ação em Bakhtin) e o real da atividade (aquilo que não foi feito, que foi feito a contragosto, que foi feito melhor etc.). A relação entre esses elementos acontece mediada por um gênero da atividade; ou seja, entre a atividade real e o real da atividade existe um constante processo de reelaboração estilística do trabalhador toda vez que atualiza o gênero da atividade por meio de seus gestos profissionais. Dada a importância do conceito de gênero da atividade para o desenvolvimento desta tese, abordarei de forma detalhada em seção posterior.

Daí surge a peculiaridade que deve se tornar, no meu ponto de vista, o objeto de estudo da LA interessada na formação de professores, qual seja, a relação entre linguagem e trabalho semiotizada pelos enunciados do professor quando discursiviza sobre sua atividade realizada, fazendo aparecer (de muitas formas) o real da atividade. Por isso, “*analisar o trabalho, tal como analisar toda e qualquer atividade*, implica em encontrar o real sob o realizado, isto é, as escolhas, as decisões que precedem a tarefa, o que poderia ter sido feito de outro modo, mas não foi” (SOUZA-E-SILVA, 2003, p. 99, grifos no original). Corroborando esse ponto, Bessa, Silva e Moraes (2018, p. 96) nos ensinam que “por meio da linguagem, tem-se acesso ao real da atividade”. Essa forma de compreender e analisar o trabalho do professor exige de nós, linguistas aplicados, além do redimensionamento de nosso objeto, uma nova forma de abordagem metodológica, pois, como já afirmei, o real da atividade não pode ser capturado por meio da observação direta da atividade realizada pelo professor.

Ao passo que realiza sua atividade, o professor atualiza as prescrições, põe-se em concordância ou discordância com os discursos alheios, escolhe fazer uma determinada atividade que julga mais eficaz em função dos alunos etc. Tudo o que acontece na consciência do professor ao realizar sua atividade, ao renovar as prescrições que lhes são impostas, não é acessível a uma observação direta, mas está lá, orientando as suas decisões. Portanto, minha preocupação tem sido pensar sobre a criação de espaços dialógicos para que o professor possa objetivar sua atividade, ou seja, reelaborar a atividade realizada em discurso e, a partir daí, enunciar o real da atividade, nas contradições entre o que estava prescrito e o que foi realizado. Colocar em palavras o que foi feito, para Clot (2007), abre espaço para a criação de uma nova atividade de cunho reflexivo que se torna, por consequência, instrumento para a ação futura do professor que tem a oportunidade de fazer seu trabalho de outra forma.

O professor, nessa abordagem, é um sujeito que sabe de si e pode dizer de si. O pesquisador não é o especialista do trabalho docente, o que sabe mais, mas um interlocutor que pode colaborar para a transformação das situações de trabalho. Entendo a transformação aqui à maneira de Clot (2007, p. 130) para quem “a análise do trabalho é inseparável da transformação deste último, uma vez que faz existir de outra maneira, em seu próprio sistema de referência, aquilo que existia antes dela, no sistema de referência dos atores”. Nessa perspectiva, os métodos indiretos de análise, inspirados em Vigotski (2004), como a autoconfrontação, podem fazer com que a ação que foi vivida pelo sujeito na realização da atividade real passe pelo crivo do pensamento, tornando-se outra ação. Contudo, essa outra ação, não está a cargo da imaginação do sujeito, e nem nas mãos do pesquisador, ela é ação sobre ação, atividade de linguagem sobre os gestos profissionais. Isso implica que não existe, nessa interface, “nem explicação externa dada pelo pesquisador, nem simples descrição do vivido pelo sujeito, a análise associa explicação e compreensão quando a mesma atividade é re-descrita num novo contexto” (CLOT, 2007, p. 130).

Imbuído dessa maneira de analisar o trabalho docente, o linguista aplicado vai a campo - em nosso caso, à escola de educação básica - propor espaços dialógicos de pesquisa e formação, testar o gênero da atividade, para usar as palavras de Clot (2007). Cria-se, dessa forma, um espaço favorável à tensão dialógica no qual a ambiguidade das verbalizações exerce força de transformação sobre as atividades de trabalho, rompendo com seu automatismo diário. Inserir métodos indiretos de análise é criar fissuras dialógicas e perceber os sentidos que os autores dão aos seus gestos profissionais. O interesse da LA que pauta o ensino como trabalho, portanto, não é a observação direta das ações ou o trabalho docente como objeto de uma expertise externa, mas sim as *verbalizações* dos trabalhadores no intuito de interpretar as suas intenções, os seus objetivos e as suas razões de atuação ao passo que transforma, junto com os professores, as situações de trabalho.

Diante das ponderações sobre o ensino como trabalho na perspectiva ergonômica e clínica de linha francesa, na próxima seção, passarei a descrever mais detalhadamente como a noção de gênero da atividade pode explicar a especificidade da relação entre linguagem e trabalho docente, apontando para possíveis movimentos analíticos do *corpus*.

3.3 A noção de gênero da atividade na relação entre linguagem e trabalho

Já tive a oportunidade de apontar o que é, em meu ponto de vista e no de outros linguistas aplicados, o objeto da LA quando se ocupa da formação de professores: a relação

linguagem e trabalho. Para entender essa relação de forma mais produtiva, encontro na noção de gênero da atividade, proposta pela psicologia do trabalho de linha francesa (CLOT, 2007, 2010; CLOT; FAÏTA, 2016), um importante ponto de apoio no qual gostaria de me deter mais detalhadamente. Procuro compreender o papel da linguagem em contexto institucional, mais especificamente nas situações de trabalho, com o objetivo de *provocar a transformação por meio do diálogo*, tendo em vista a proposição da SF como dispositivo dialógico para a formação continuada de professores. É importante insistir na adjetivação *dialógico* da SF, pois ela foi pensada como um dispositivo a partir da epistemologia dialógica, comprometida, portanto, com a ética alteritária.

Na tentativa de compreender melhor a noção mencionada, deter-me-ei nos textos de Clot (2007) e de Clot e Faïta (2016) nos quais os autores lançam os pressupostos sobre a análise do trabalho a partir da noção de gênero da atividade. Como já mencionado, a noção de gênero da atividade é inspirada na ideia de Bakhtin sobre os gêneros do discurso. O princípio é exatamente o mesmo. Para Bakhtin (2016), a relação entre dizer e fazer, ou seja, entre linguagem e atividade humana não acontece de forma direta. Diferentemente da tradição estruturalista, Bakhtin (2016) assume que a fala não é caótica e muito menos fruto da vontade individual do locutor. Da mesma forma que a língua, para Bakhtin, a fala (ou a escrita) é organizada por meio de um sistema relativamente estável de enunciados, que é chamado de gêneros do discurso.

Dessa forma, os enunciados não estão soltos no mundo, eles se organizam a partir do campo ideológico em que as pessoas estão inseridas. Assim, cada campo da atividade humana – seja da vida profissional, pessoal, do ciclo de amigos, da pesquisa, da religião etc. – produz seus próprios gêneros do discurso, isto é, as formas relativamente estáveis de enunciados, que tornam possível a comunicação. Nessa perspectiva, para o Círculo de Bakhtin, a fala é tão social quanto a língua e, por isso, não se pode separar a língua do discurso, isto é, de sua realidade concreta, dos enunciados que a realizam. Todavia, mesmo sendo justificável um estudo linguístico da relação entre os elementos do sistema da língua (fonéticos, morfológicos ou sintáticos), eles não são suficientes para explicar a natureza da comunicação discursiva em toda a sua complexidade.

Dessa forma, a linguística criticada pelo Círculo era alheia aos estudos das relações entre os enunciados, pois de caráter extraverbal, escapavam das investigações até então realizadas. A natureza dessa relação, explica Bakhtin (2018a), é dialógica e não lógica ou concreto-semântica. Dessa forma, o que preocupa o Círculo é a relação entre sujeitos via discurso que acontece mediada por um gênero. Cada gênero do discurso é reconhecido a partir

de três elementos interdependentes: sua forma composicional, seu tema e seu estilo. Se a forma composicional e o tema são os aspectos mais sociais e estável em um gênero, o sujeito, apesar de nunca criar um gênero, sempre o atualiza e modifica (desenvolve) via contínuo processo estilístico. Conseqüentemente, a relação entre dado e criado provoca a relativa estabilidade pela qual pode ser reconhecida, pelos sujeitos, as formas típicas da comunicação.

Para Bakhtin (2016), o enunciado (sempre exemplar de um gênero do discurso) é composto por três elementos, ou seja, é um drama tridimensional, como já apontamos anteriormente. Dessa forma, no processo dialógico, nossos enunciados sempre respondem a alguém e são direcionados a alguém, pois estão vinculados a um gênero do discurso e funcionam como um elo na cadeia infinda da comunicação discursiva. Ou seja, o objeto de discurso nunca é objeto pela primeira vez, pois não existe, no processo de comunicação dialógica, o Adão mítico que cria suas próprias palavras. Por outro lado, pela posição de autoria que assumimos ao enunciarmos, e pela posição exotópica em relação ao outro e aos enunciados dos outros, o objeto de discurso já discutido e avaliado em outros contextos, assume uma nova entonação a partir da experiência aqui-agora do locutor. Portanto, toda análise das relações dialógicas é pautada no reconhecimento dos elos retrospectivos e prospectivos entre enunciados sobre um mesmo tema, sempre valorativamente reacentuados.

Analogamente ao pensamento de Bakhtin, Clot (2007) e Clot e Faïta (2016) assumem que as atividades humanas participam de um gênero da atividade da mesma forma como os enunciados participam dos gêneros do discurso que organizam a fala. De natureza histórica e social, o gênero da atividade conserva a história dos sujeitos envolvidos no trabalho. Nas palavras de Clot (2007, p. 50), o gênero da atividade é um “sistema aberto das regras impessoais não escritas que definem, num meio dado, o uso dos objetos e o intercâmbio entre as pessoas”. Por isso, o gênero da atividade não é a prescrição oficial, mas antes de tudo sua tradução em cada nova realização dos gestos profissionais. Dessa forma, “um gênero sempre vincula entre si os que participam de uma situação, como co-autores que conhecem, compreendem e avaliam essa situação da mesma maneira” (CLOT, 2007, p. 41). Para que fique mais claro, reproduzo abaixo as palavras de Clot (2007):

Quanto ao gênero, este não é senão o sistema aberto das regras impessoais não escritas que definem, num meio dado, o uso de objetos e o intercâmbio entre as pessoas; uma forma de rascunho social que esboça as relações dos homens entre si para agir sobre o mundo. Pode-se defini-lo como um sistema flexível de variantes normativas e de descrições que comportam vários cenários e um jogo de indeterminação que nos diz de que modo agem aqueles com quem trabalhamos, como agir ou deixar de agir em situações precisas; como bem realizar as transações entre colegas de trabalho requeridas pela vida em comum organizadas em torno de objetos de ação. Trata-se das regras de vida e de ofício destinadas a conseguir fazer o que há a fazer, maneiras

de fazer na companhia dos outros, de sentir e de dizer, gestos possíveis e impossíveis dirigidos tanto aos outros como ao objeto. (CLOT, 2007, p. 50).

Como já assinalai anteriormente, uma das dimensões da epistemologia dialógica é o componente axiológico intrínseco ao existir-evento da vida humana. Dessa forma, tanto nas atividades que realiza, como na palavra que profere, o homem imprime um tom emotivo-volitivo, um posicionamento axiológico, uma avaliação social ao que faz e ao que diz. Dessa forma, existe sempre uma avaliação pressuposta às atividades que realizamos, sempre nos posicionamos a respeito do que é bom ou mau, bonito ou feio, delicado ou indelicado. Viver significa ocupar uma posição avaliativa em cada momento da vida, lembra-nos Bakhtin (1997). E essa avaliação parte da relação *eu-o-outro*, ou seja, do centro de valor de toda epistemologia dialógica, como apontou Sobral (2019). Nessa perspectiva, as avaliações pressupostas na realização de uma atividade de trabalho são compartilhadas entre os membros do coletivo como se fossem uma senha que dá acesso às formas de fazer de um grupo. Existe, por assim dizer, uma linguagem do ofício compartilhada socialmente, uma parte subtendida de como fazer, o não-dito que organiza o que se realiza, em outras palavras, o gênero da atividade.

Na perspectiva da Clínica da Atividade, os gêneros profissionais são o fundamento para a análise da atividade. Isso explica o posicionamento divergente de Clot e Faïta (2016) sobre a concepção de atividade da Ergonomia da Atividade, que se concentra na análise da tarefa prescrita, de um lado, e da atividade realizada, de outro. A tarefa prescrita é o que se tem a fazer, não resta dúvida. Contudo, a atividade/ato real não se encerra nela mesma como o diametralmente oposto à tarefa prescrita, senão vejamos:

De fato, a oposição entre tarefa prescrita e atividade real deve, a nosso ver, ser igualmente direcionada ao trabalho, pois existem formas prescritivas que os trabalhadores se impõem para poder agir, que são, ao mesmo tempo, imposições e recursos. Se fosse preciso criar cada vez na ação cada uma de nossas atividades, o trabalho seria impossível. (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 36).

Entre a atividade prescrita e a atividade/ato realizada, portanto, existem formas sociais de prescrições da atividade. Ou seja, o sujeito não age apenas a partir das prescrições sistemáticas do trabalho, mas a partir das atividades dos outros. O gênero da atividade repousa então em um princípio de economia da ação, isto é, de eficiência. Além do que é prescrito para se fazer em um trabalho por meio de documentos oficiais, por exemplo, existem os subentendidos que são socializados através da memória de um gênero da atividade. As formas de realização dessas prescrições por cada sujeito fazem surgir, de outra forma, as prescrições formais por meio de uma memória social. O gênero da atividade é a parte subtendida da

atividade; o que os trabalhadores sabem que devem fazer; uma avaliação pressuposta do trabalho a partir do trabalho do outro; um contínuo trabalho de autoria em cada ação realizada.

Cabe salientar que a ação/ato faz desenvolver a atividade, mas ela não é a própria atividade, mas dela participa por meio do trabalho incessante do estilo. A ação/ato é o concreto da atividade, o que se pode ver, mais ou menos semelhante ao componente verbal do enunciado. Atravessando a ação que conseguimos ver, existe uma atividade que não se deixa flagrar pela observação direta. Essa atividade, no entanto, nada tem a ver com um psicologismo individual, uma atividade meramente mental. Ela é, por assim dizer, um elo na cadeia socialmente organizada de outras atividades. Responde a atividades anteriores e antecipa atividades posteriores. Participa, pela força do gênero que a organiza, da história de desenvolvimento de uma profissão. Em outras palavras, a atividade já é em si uma resposta à atividade do outro, uma atitude ativo-responsiva, uma forma de comportamento que se estabelece em função de um gênero que organiza as situações de trabalho.

Na perspectiva assumida por Clot (2007), a unidade de análise do trabalho é uma tríade: eu, o outro e o objeto de trabalho. O sujeito (eu) que pratica o ato/ação (objeto de trabalho) vive no meio tenso das atividades dos outros, “e todo o seu trabalho consiste em se dirigir nesse universo, em agir sobre suas atividades e sobre as atividades de outrem” (CLOT, 2007, p. 101). Por tudo isso, não se pode compreender a atividade do sujeito por ela mesma; se a atividade existisse pela primeira vez no momento de sua realização, ela seria esvaziada de sentidos. Os sentidos, para Bakhtin, são cronotópicos – voltarei a isso – e por isso mesmo situados em um espaço e atravessado por um tempo que carrega historicamente a parte repetível da comunicação. Dessa forma, Clot (2007) assume que a análise clínica não se limita à atividade primeira que é recortada metodologicamente, mas a insere em um contínuo de atividades.

Nessa perspectiva, o conjunto de atividades desenvolvidas no trabalho, como parte de um gênero profissional, é sempre reelaborado pelo sujeito em dado meio. Os gestos que ele utiliza é a estilização das formas sociais de realização da atividade, um elo entre os gestos que estão prescritos, meu próprio gesto e os gestos dos demais colegas de trabalho. Por mais individual que seja, o gesto jamais é individualista. Ele é sempre socialmente organizado, vive e morre (ou se transforma) na contínua tensão entre o que é meu e o que é do outro. Por mais que a atividade do professor, por exemplo, seja realizada de forma individual na sala de aula (sendo o sujeito que a realiza, de fato, o sujeito ético responsável por sua realização), encravada em um espaço-tempo único e irrepetível, por força do gênero da atividade, ela se insere como elo dentre as demais atividades desenvolvidas no contínuo da história da profissão.

Defino gesto profissional, aqui, como algo sinônimo de prática/ação/ato. Ele pode ser, como adiantou Clot (2020), rico ou pobre. O gesto é rico quando elaborado em conjunto, a partir da vivência do coletivo de trabalho. Ele é pobre quando repetido quase à semelhança de si mesmo, sem espaço para a estilização e para a elaboração de outros gestos. É exatamente o gesto, isto é, a forma de agir do trabalhador que nos faz reconhecer que ele faz parte desse ou daquele trabalho. Por isso, o gesto profissional está inscrito no gênero da atividade e é direcionado ao outro e ao objeto do próprio trabalho. Dessa forma, sem prejuízo para a utilização do conceito, tomo gesto profissional como também sinônimo de gesto didático, pois é por meio da atividade docente que é realizada na prática que podemos reconhecer um gesto como sendo de um professor.

Além dos gestos profissionais em si, os gêneros da atividade, como uma memória transpessoal, fornecem a maneira de ser em uma atividade pessoal: “maneiras de se portar, maneiras de se dirigir, maneiras de começar uma atividade e de terminá-la, maneiras de conduzi-la eficazmente a seu objeto” (CLOT, FAÏTA, 2016, p. 38). Não seria exagero dizer que o gênero profissional possui um estoque tanto de ações quanto de verbalizações que serve de instrumento e recurso para a atividade do trabalhador. Dessa forma, a relação entre linguagem e trabalho, em nosso caso, é explicada na inter-relação entre dois gêneros. De um lado, um gênero da atividade mobilizado pelo sujeito ao realizar seu trabalho; de outro, um gênero do discurso mobilizado pelo sujeito para realizar (no caso de uma aula), bem como para falar sobre seu trabalho.

Em meu ponto de vista, o gênero da atividade se constitui organicamente na relação com o gênero do discurso, especialmente quando investigamos o trabalho docente. Dito de outra forma, o gênero da atividade possui, além dos gestos, um estoque de verbalizações para a realização do trabalho, como por exemplo, as formas de interação discursivas usadas por um professor para começar e finalizar sua aula (BASTOS, 2021). Assim, cada atividade profissional irá desenvolver suas próprias formas de linguagem. Muitas vezes, o linguista aplicado não é especialista no trabalho do outro, mas se torna especialista na linguagem sobre o trabalho e o que ela pode desvendar. O trabalho do linguista aplicado é, portanto, promover espaços dialógicos de comunicação sobre o trabalho e pôr-se a interpretar as relações dialógicas na tensão entre o que é dito e o que é feito. Esse ponto de tensão põe o gênero profissional à toda prova, abrindo possibilidade para a criação do real da atividade, bem como para se entender o processo de desenvolvimento do trabalho no contínuo movimento estilístico de cada sujeito frente às demandas que lhes são colocadas no cotidiano.

A linguagem sobre o trabalho é, dessa forma, analisada como uma outra atividade; um recurso que não serve apenas ao trabalhador para explicar o que foi feito, mas, acima de tudo, torna-se um meio de agir de outra forma, de transformar o trabalho. Arrisco dizer que a linguagem sobre o trabalho é o meio pelo qual o trabalhador consegue objetivar seus gestos, refletir sobre o que faz, mas também sobre o que não faz, sobre as possibilidades e as impossibilidades de seu coletivo. Pela linguagem, como já foi afirmado, temos acesso ao real da atividade e às avaliações do trabalhador sobre sua eficácia. Sobre a relação entre linguagem e trabalho, Clot e Faïta (2016) assumem que os enunciados

retêm a memória impessoal de um meio social no qual eles têm autoridade, dão o tom. Eles denunciam os subentendidos que regulam as relações com os objetos e entre as pessoas, tradições adquiridas que se exprimem e se preservam sob o invólucro das palavras. Eles previnem o sujeito contra um uso inadequado dos signos em uma dada situação. Um gênero está sempre atrelado a uma situação no mundo social. (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 36).

Desse ponto de vista, a atividade de trabalho se desenvolve em um espaço-tempo que interliga passado e presente e aponta para futuros possíveis. E são os gêneros da atividade as correias que ligam e atualizam o espaço e o tempo na realização das atividades. Em ambientes monológicos, em situações em que o diálogo é restrito, onde não há espaço para a contrapalavra, as situações de dificuldade no trabalho se intensificam. As prescrições, que são a parte mais estável e impessoal para a organização do trabalho, acabam ganhando uma força absurda e sufocando a energia criadora da atividade e da palavra do sujeito. As prescrições passam a funcionar, então, como uma força homogeneizante, algo estático, uma força centrípeta, centralizadora e resistente às mudanças. Quando o sujeito enfrenta a dificuldade em transformar a memória transpessoal do gênero na história real de sua atividade em uma situação concreta de trabalho, mais difícil vai ser para ele enfrentar os dilemas profissionais que são frutos, em minha interpretação, da tensão entre duas possibilidades, na qual uma delas não é realizada. Isto quer dizer que o processo de estilização pode se atrofiar, levando o sujeito a uma repetição da atividade praticamente ao idêntico (ARIATI; LIMA, 2018).

Por isso, é importante destacar a relação entre estilo e poder de agir. Poder de agir, para os autores da Clínica da Atividade é ponto central para manter a saúde e o bem-estar dos trabalhadores, pois consiste no poder do sujeito em desenvolver suas atividades, seus objetivos, alcançando os sentidos de sua eficácia e eficiência. Para Ariati e Lima (2018), interpretando os pressupostos da Clínica da Atividade voltados para a atividade docente, quando o professor usa à sua maneira o que está prescrito para a realização de sua atividade, ele recria e afeta a organização do trabalho e, conseqüentemente, o desenvolvimento do próprio gênero. Os autores

concluem que “o estilo é fonte de seu poder de agir, pois quando o agente realiza à sua maneira o que lhe é prescrito, diante das dificuldades da situação concreta de trabalho, recria e então afeta de alguma forma a organização do seu próprio trabalho” (ARIATI; LIMA, 2018, p. 201).

A partir das ideias da Clínica da Atividade e das interpretações de Ariati e Lima (2018) e de Anjos (2015), apresento, por fim, uma possível sistematização da noção de gênero da atividade que pode ser útil na análise posterior. O gênero da atividade é definido como uma memória transpessoal, isto é, uma memória histórica que orienta o trabalhador quanto aquilo que ele precisa fazer em relação ao que já foi feito em gerações anteriores para realizar o seu trabalho. Um tipo relativamente estável de atividade, sem se confundir, contudo, com a própria atividade realizada. Dessa forma, o gênero é o elo entre três memórias que concretizam a relação eu-outro-objeto: (i) a impessoal, aquela comandada pelas prescrições explícitas sobre o que precisa ser feito, a parte mais estável do gênero, as regras do ofício, (ii) a memória pessoal, o estilo, a forma como o trabalhador realiza a prescrição em cada ato/atividade concretamente realizada e (iii) a memória interpessoal, parte relacional da atividade do trabalho que determina o que será feito em virtude de seu endereçamento para o objeto e para os outros que fazem parte ou que são afetados pelo mesmo trabalho.

Transformar, portanto, as situações de trabalho, no sentido que adotamos nesta pesquisa, inserindo métodos indiretos no cotidiano dos trabalhadores, em sua rotina automatizada, é um meio-fim pelo qual reanima em mim a esperança de propor a SF para que os professores possam, eles mesmos, encontrar os meios para superar suas dificuldades e desenvolver sua atividade enquanto gênero. Essa afirmação encaminha a próxima seção que foca na importância do método nas pesquisas que relacionam linguagem e trabalho.

4 POR QUE O MÉTODO IMPORTA NAS PESQUISAS QUE RELACIONAM LINGUAGEM E TRABALHO DOCENTE?

Nesta seção, discutirei a escolha do método da pesquisa e o detalhamento da SF. Para tanto, trago à baila algumas considerações da Clínica da Atividade quando propõe a autoconfrontação como uma possibilidade que se demonstra alinhada aos princípios do pensamento dialógico. Em um primeiro momento, são discutidos dois aspectos importantes sobre a autoconfrontação: o exotópico e o cronotópico, quando proponho o desenho de um esquema dialógico para a análise do desenvolvimento do gênero da atividade; em seguida, são tecidas algumas considerações sobre a tomada de consciência como categoria de análise; e, por último, é pormenorizado o uso da SF como espaço dialógico para a formação de professores.

4.1 A autoconfrontação como método indireto de pesquisa e os aspectos exotópico e cronotópico das interações

No campo da LA e dos estudos da linguagem, já há algum tempo, pesquisadores têm insistido nas especificidades exotópicas e/ou cronotópicas da autoconfrontação (cf. MAGALHÃES; MORAES; GONÇALVES, 2017; LOPES; MORAES; GONÇALVES, 2018; NASCIMENTO, 2018; BASTOS; RIBEIRO, 2020b). Por se demonstrarem produtivas, tais noções serão o fio condutor das interpretações das interações em situação de autoconfrontação e, a partir delas, na avaliação da aplicação da SF para a formação continuada de professores. Antes de definir, contudo, como os conceitos de cronotopo e exotopia podem ajudar a compreender as interações na autoconfrontação, apresento um breve entendimento sobre os métodos indiretos de análise na perspectiva de Vigotski (2004).

O princípio dos métodos indiretos de análise de Vigotski parece seguir o mesmo conceito de linguagem que encontramos nos textos de Bakhtin e o Círculo. Um deles seria a linguagem como reflexo e refração da realidade; isso quer dizer que a linguagem não *traduz* o que se vê, mas traduz a realidade em conceitos simbólicos, refletindo-a e refratando-a na palavra. Por analogia, posso acrescentar que na observação direta de uma interação entre sujeitos não vemos o fenômeno em si, mas o interpretamos a partir de nosso centro de valor, traduzindo-o em palavras. Nesse processo, o que escapa aos olhos do observador é uma grande parte da atividade, inclusive aquela que não foi realizada no ato único e singular.

Para colocar em outros termos, usarei um exemplo relacionado ao trabalho do professor. Em uma pesquisa em que existe a observação direta da prática docente, a atividade do professor costuma ser resumida ao que de fato foi realizado em sala de aula. A interpretação de seu trabalho considera apenas essa faceta da atividade: a atividade realizada. Contudo, de acordo com Vigotski, pressuposto do qual compartilho, o que realizamos é apenas uma pequena parte do potencial e das lutas que se travaram até a manifestação desse ou daquele comportamento, pois “o comportamento que se realizou é uma parte insignificante dos comportamentos possíveis. Cada minuto do homem está cheio de possibilidades não realizadas” (VIGOTSKI, 2004, p. 69). Existe, portanto, uma quantidade expressiva de atividades não realizadas a cada momento na vida do ser humano que participa com igualdade de direitos da atividade real e não pode ser desconsiderada pelo conhecimento que produzimos.

Por isso, para aquele autor, e também para uma LA preocupada com a formação docente a partir do conceito de ensino como trabalho, buscar o significado atribuído pelo sujeito à sua experiência profissional é fundamental. Podemos ainda dizer que o homem constrói o

resultado de seu trabalho em seu pensamento antes mesmo de realizá-lo; ele existe antes de sua execução e, por isso, o que vemos é apenas a parte efetivada e não a atividade em sua plenitude. Nessa perspectiva, Vigotski (2004, p. 58) conclui que “o sujeito sempre pensa consigo mesmo e isso nunca deixa de influir em seu comportamento”. Assim, compreende-se que o sujeito vive uma experiência duplicada ao pensar sobre o resultado do próprio trabalho mesmo antes de realizá-lo. Retornando ao trabalho do professor, agora fica mais fácil compreender que, de fato, o que ele não fez, o que fez sem querer fazer, o que pensou que poderia fazer, mas não fez, todas as possibilidades não realizadas escapam da observação direta do pesquisador.

Considerando esse limite, nunca podemos ocupar a posição do outro sujeito e sentir o que ele sente, pensar por ele ou decidir por ele. Por isso, “constitui um grave erro pensar que a ciência só pode estudar o que nos mostra a experiência direta” (VIGOTSKI, 2004, p. 277). O conhecimento científico e a observação direta, portanto, não coincidem. Não podemos viver as impressões do professor ao observar sua aula, por exemplo. Não podemos, apenas por uma observação direta, acessar toda a complexidade de questões envolvida nessa ou naquela escolha. Todo o problema reside no fato de que o conhecimento científico sempre é uma interpretação e pode ser muito limitado quando se interpreta a partir da observação direta. Talvez por isso o professor continue sendo visto nas pesquisas educacionais – segundo Machado e Lousada (2013) – como alguém a quem sempre falta alguma coisa.

Seguindo a argumentação, Vigotski (2004, p. 289) aconselha que para se superar o problema da observação direta, a ciência deve “sair dos limites do visível e buscar seu significado, que não pode ser observado”. De acordo com esse princípio, uma questão de primeira ordem se coloca para nós pesquisadores, a questão do método, ou dos métodos indiretos de pesquisa em ciências humanas. E é a Clínica da Atividade que, no meu ponto de vista, pode nos ajudar a repensar os métodos de pesquisa e intervenção utilizados na formação de professores, por meio do desenvolvimento de dispositivos metodológicos que considerem os pressupostos de Vigotski.

Pensando nessa particularidade, Clot (2007) e colaboradores desenvolvem extensa literatura sobre a contribuição da Clínica da Atividade para a análise e a transformação do trabalho. O autor afirma que o objetivo dos métodos clínicos é oportunizar a verbalização do trabalhador sobre seu trabalho. Dessa forma, cria-se outra atividade – a de linguagem – sobre a atividade profissional. Nessa dinâmica, a linguagem torna-se recurso para que o agir do trabalhador, na condição de um elo entre o passado – o que foi feito –, o presente – o que é dito sobre o que foi feito – e o futuro – o que os trabalhadores podem fazer a partir do que foi dito sobre o que foi feito. Mudar a situação de trabalho, inserindo métodos indiretos no cotidiano

dos trabalhadores, é, para os autores da Clínica, criar uma tensão e colocar o gênero profissional à prova, uma vez que torna o gênero visível e discutível para si e para os outros.

Sobre a necessidade dos métodos indiretos de pesquisa, Clot (2007) insiste no fato de que a função psicológica desses é diferente daquela produzida por meio de pesquisas que usam instrumentos tradicionais de coleta de *corpus*. Podemos citar como exemplo, no contexto educacional, pesquisas que usam questionários, entrevistas, memoriais etc. Todas essas formas de recuperar a experiência vivida do professor e depois analisá-la funcionam de maneira diferente e têm uma função psicológica diferente da dos métodos indiretos. Podemos afirmar que, na verdade, tudo que o sujeito põe em palavras a partir da reflexão sobre o vivido nunca existiu daquela forma. Do vivido ao refratado pela linguagem há, por assim dizer, um trabalho criativo de autoria que recoloca em outros termos a experiência passada.

Portanto, escolhi, dentre as possibilidades metodológicas desenvolvidas pela Clínica da Atividade, a autoconfrontação, por se tratar de um método pensado para estudar o desenvolvimento da profissão (CLOT; FAÏTA, 2016). Não existe, para os autores, outra forma de disparo do desenvolvimento a não ser pelo diálogo que passa a ser, ao mesmo tempo, objeto de análise e método de pesquisa. Por isso, Clot e Faïta (2016, p. 42) consideram “a organização de diálogos como a mola principal da nossa abordagem metodológica”, sendo a troca verbal, dessa forma, o lugar e o espaço do desenvolvimento. Portanto, “é a relação dialógica, como já repetimos, que oferece as condições favoráveis ao desenvolvimento discursivo pelo qual a atividade pode se retrabalhar e então se revelar” (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 46).

Como método indireto, a autoconfrontação surge, no contexto da Clínica da Atividade, como dispositivo capaz de provocar a reflexão do sujeito sobre seu trabalho de forma diferente de uma simples lembrança sobre o que foi feito. Uma vez apoiado nas cenas gravadas da sua própria atividade, “a evocação das operações vividas não pode ser simples lembrança de eventos passados independentes das interações presentes do sujeito com relação aos outros e a ele próprio, mesmo apesar dele”. (CLOT, 2007, p. 139). Na autoconfrontação, a “criação psicológica nova não é apenas um ‘representado’ da vivência anterior, mas também um representante da vivência presente do sujeito na relação com os seus interlocutores: o produto psicológico de uma situação de interlocução definida” (CLOT, 2007, p. 139). “Trata-se – insiste o autor – de uma ação em curso entre sujeitos e não simplesmente uma representação da ação passada do entrevistado” (CLOT, 2007, p. 140).

Aqui cabe, mesmo que de forma rápida, pois pormenorizarei essas questões na metodologia, alguns esclarecimentos sobre a operacionalização da autoconfrontação e suas classificações. Via de regra, a autoconfrontação trabalha sempre com cenas gravadas de

momentos reais de trabalho, especialmente de situações que geram controvérsia profissional. A apresentação das cenas aos trabalhadores confrontados pode acontecer de duas formas, a simples ou a cruzada. Quando simples, o trabalhador descreve sua situação de trabalho para o pesquisador. Na cruzada, analisa-se a gravação da mesma cena que foi trabalhada na autoconfrontação simples com um colega de trabalho do mesmo nível de especialização. Além disso, existe outra fase – nem sempre praticada no contexto brasileiro – denominada de retorno ao coletivo, na qual as cenas dos momentos de interação anteriores são apresentadas para todo o coletivo de trabalho, inclusive aos superiores hierárquicos.

Dessa forma, para Clot (2007), a mudança de destinatário, do outro, em termos bakhtinianos, na análise do trabalho, modifica a própria análise. A hipótese é de que o que foi dito ao pesquisador na autoconfrontação simples seja modificado diante de um colega de trabalho na autoconfrontação cruzada. Ou seja, “A atividade de comentário ou de verbalização dos dados registrados, que varia conforme se dirija *ao* psicólogo ou *aos* pares, dá um acesso diferente ao real da atividade (CLOT, 2007, p. 135, grifos no original). Da especificidade dessa interação, ou seja, de sua função psicológica, para usar os termos de Clot (2007), surgem os dois conceitos advindos do pensamento dialógico que podem explicar o funcionamento das interações em situação de autoconfrontação. O aspecto exotópico e o aspecto cronotópico.

Desde seus primeiros textos, Bakhtin reflete sobre o homem no mundo, ressignificando, em muitos aspectos, as filosofias kantiana e fenomenológica (SOBRAL, 2017). Em *Por uma filosofia do ato responsável*, ele inicia algumas discussões que desenvolverá em textos posteriores, a exemplo do excedente de visão e do aspecto espaço-temporal do existir-evento na vida dos seres humanos. Para realizar seu trabalho, Bakhtin utiliza a produção estética, em especial a criação literária, refletindo, desde seu primeiro texto, a partir de exemplos da literatura. Os dois conceitos caros para nós, cronotopo e exotopia, surgem exatamente da análise literária realizada por Bakhtin, em especial do romance.

A princípio, o contexto que possibilitou a emergência dos conceitos parece torná-los inadequados para a nossa análise, pois estavam organicamente ligados à arte literária. Contudo, se lermos com mais atenção os textos de nosso autor, percebemos que isso não é verdade. Bakhtin sempre fez questão de chamar a atenção para o fato de que o ato criador da atividade estética segue o mesmo princípio dos atos éticos praticados no mundo da vida, pois a criação estética é representante daquela, e isso não é diferente quanto ao aspecto exotópico e cronotópico de toda interação, seja ela ética ou estética. Por uma questão metodológica, obviamente, Bakhtin precisou escolher um objeto para seu estudo. Também, por uma necessidade metodológica, valho-me do valor heurístico dos conceitos bakhtinianos para

interpretar as situações de interação em autoconfrontação no contexto da formação continuada de professores, identificando as tensões que lhes são inerentes.

Quando discute a exotopia (excedente de visão ou extralocalização), Bakhtin parte do princípio de que, enquanto seres humanos, ocupamos um lugar único no existir-evento de nossa vida que não pode ser vivido por outro sujeito. Nas palavras de Bakhtin (2017a, p. 96) “nesse preciso ponto singular no qual agora me encontro, nenhuma outra pessoa jamais esteve no tempo singular e no espaço singular de um existir único”. Paradoxalmente, precisamente por ocuparmos um espaço único, não vemos a nós mesmos por completos, ou seja, sempre dependemos do outro para termos a avaliação de nossos atos. Bakhtin (1997) esclarece que

Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar - a cabeça, o rosto, a expressão do rosto -, o mundo ao qual ele dá as costas, toda uma série de objetos e de relações que, em função da respectiva relação em que podemos situar-nos, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. (BAKHTIN, 1997, p. 44).

Na relação espaço-temporal única que ocupamos em relação ao outro, cria-se o que Bakhtin denomina de *excedente de visão*. Isso quer dizer que meu conhecimento sobre o outro é diferente do conhecimento que ele tem dele mesmo e vice-versa. Isto é, “o que vejo do outro é precisamente o que só o outro vê quando se trata de mim” (BAKHTIN, 1997, p. 44). Por meio dessa equação, compreendemos melhor o caminho que Bakhtin percorreu para que no auge de sua maturidade intelectual – por ocasião da publicação da segunda edição do livro sobre Dostoiévsky – pudesse afirmar que, por princípio, ser significa ser para o outro e por meio dele para si (BAKHTIN, 2018a).

Contudo, a intenção aqui é me esforçar para ir além do excedente de visão como um princípio geral e fazer dele um conceito-categoria que possa ajudar a compreender melhor as interações em situação de autoconfrontação. Utilizando a atividade estética como metáfora, tentarei explicar o princípio exotópico nas interações discursivas durante a realização da pesquisa. A partir da leitura do *Autor e do herói* aprendemos que o autor da obra estética vê tudo e tudo sabe sobre o herói, pois ocupa um extra-lugar, vendo e sabendo, inclusive mais do que ele. Esse excedente – segundo Bakhtin (1997) – é o benefício da visão do autor.

Mesmo não sendo possível a mesma visão do autor da obra estética - um olhar que tudo vê, - no mundo da vida, é possível, em meu ponto de vista, criar espaços nos quais os autores dos atos éticos vejam por outro ângulo sua atividade, de forma extralocalizada, criando para ele um excedente de visão. O professor no ato de trabalho vivido, por exemplo, tem uma

visão limitada sobre sua atividade, ou seja, não consegue, pelo espaço que ocupa no mundo, ver-se como um todo e auto-objetivar sua atividade ao passo que a realiza. Sendo assim, seguindo as recomendações de Clot (2007), a atividade de ensino necessita se tornar um meio pelo qual o sujeito possa viver outra experiência, um recurso para sua ação que só pode existir quando o sujeito é colocado diante de sua atividade em outro espaço-tempo.

Caracterizo as interações em autoconfrontação, comparando-as com a produção estética do autor auto-biográfico analisado por Bakhtin (1997, p. 36), como uma oportunidade de o sujeito “viver a si mesmo num plano diferente daquele em que vivemos efetivamente nossa vida”, um plano diferente daquele onde efetivamente o professor exerce seu trabalho de ensino. Espaço no qual o professor “deve tornar-se outro relativamente a si mesmo, ver-se pelos olhos de outro” (BAKHTIN, 1997, p. 36). Como afirma Bakhtin, na vida vivemos assim, julgamos do ponto de vista dos outros. O fundo ao qual damos as costas não é cognoscível para nós mesmo, mas só para o outro. Quando o professor e o analista coincidem, ou pelo menos se situam frente a frente, por meio da autoconfrontação, podem compartilhar um valor comum, ou se comportar como adversários, demandando uma avaliação (confissão, elogio, retratação, reclamação) que pode disparar o movimento e, por consequência, a mudança.

Mediante essas considerações, temos defendido (BASTOS; RIBEIRO, 2020b) que a autoconfrontação é um poderoso ponto de apoio que permite a criação de um novo ângulo de visão para que o professor recupere a sua atividade realizada. Assim, quando ele é convidado a falar sobre a atividade realizada, substitui o ato primeiro por um deslocamento mais perceptível desse ato, por isso sua visão atual do mundo, suas aspirações, suas pretensões e sua crítica são suscetíveis de serem modificadas sensivelmente. Aí se coloca a relação de tensão peculiar no espaço e no tempo e nos valores provocada pela autoconfrontação, permitindo ao profissional se perceber como um todo “graças ao que lhe é inacessível, a saber, a sua própria imagem externa completa” (BAKHTIN, 1997, p. 35).

Esse movimento exotópico provoca um novo plano de existência da atividade e por que não dizer, de um novo ser humano, que não poderia nascer para si mesmo por conta própria, por suas próprias forças. Por isso, é necessário um movimento de intervenção no meio automatizado do ensino como trabalho, um dispositivo que permita esse deslocamento e suscite o tenso e feliz encontro entre a experiência vivida no passado e o futuro da vivência de novas experiências, a partir de sua reflexão no presente.

Dessa forma, Clot (2007, p. 133, grifos no original) assume que “só uma compreensão *ativa* fundada ao mesmo tempo em hipóteses explicativas, no registro de vestígios e numa análise de sua própria atividade na situação pode conseguir transformar esta última”.

Desse ponto de vista, o excedente de visão do sujeito em relação a si mesmo, o ver-se de outro lugar, é o motor mais potente da compreensão de sua atividade. Na autoconfrontação, há a possibilidade da emergência de perguntas que os professores não se fariam por ocupar um lugar que não possibilitava a sua emergência. Portanto, o lugar de analista da própria prática, autorizado pela autoconfrontação, permite ao professor ver seus gestos profissionais, estranhar-se e produzir, pela linguagem, novos sentidos sobre sua atividade de trabalho. De acordo com Magalhães, Moraes e Gonçalves (2017), é, portanto, o excedente de visão do trabalhador no tempo e no espaço que dá sentido à sua ação e ao seu trabalho, fazendo surgir para ele e para os outros, inclusive para o pesquisador, o real da atividade.

Se formos adiante nas especificidades dos aspectos das interações da autoconfrontação, além do aspecto exotópico, deparamo-nos com os cronotópico, especialmente quando analisamos os enunciados dos professores (LOPES; MORAES; GONÇALVES, 2018). O termo cronotopo, que significa espaço-tempo, é empregado nos estudos dialógicos para definir a inseparabilidade do espaço e do tempo como um todo concreto presente na arquitetura das interações discursivas. De tal modo, toda interação carrega marcas espaço-temporais em sua composição que se manifestam por meio dos enunciados concretos e permitem a emersão de valores e sentidos. Nessa dinâmica, Bakhtin (2018b, p. 236) afirma que “qualquer entrada no campo dos sentidos só se concretiza pela porta dos cronotopos”.

Para o autor, os atos e as experiências humanas são interpretados pela experiência social e se transformam em signo que seja audível ou visível, a exemplo de uma fórmula matemática, uma expressão verbal, uma obra de arte etc. Esses signos são expressões produzidas em um tempo-espaço definido e carregam desde o princípio suas marcas histórico-culturais. Por isso, a esfera dos sentidos é acessada somente pelos portões do cronotopo. Dessa forma, não produzimos sentidos sobre qualquer conceito, mesmo o mais abstrato, no vazio. Nas palavras de Marková e Novaes (2020), os conceitos abstratos ganham sentidos para os seres humanos apenas por meio da experiência social, situada na cultura e na história.

Na interpretação de Allan (1994), cronotopo diz respeito justamente às condições de produção do discurso, na relação dialógica entre espaço e tempo. Tempo é quando o discurso aparece (historicamente situado), e espaço é onde o discurso aparece (socialmente situado). Dessa forma, as interações discursivas são sempre histórico-sociais, ou seja, situadas no espaço e no tempo. Cronotopo é, dessa forma, o tempo materializado no espaço, a história materializada na cultura de uma sociedade. O cronotopo concretiza os elementos significantes do sistema da língua em um texto/enunciado produzido nas interações, fazendo-os de carne e osso, povoado por vozes sociais de sujeitos concretos. Dessa forma, é possível a renovação dos

sentidos no grande tempo, ou seja, a atualização da história no pequeno tempo por meio da releitura dos textos, que se dilatam na relação com a cultura e com os outros textos. Portanto, as condições de produção e recepção de um enunciado não coincidem, sempre há um lugar para o outro completar os sentidos e responder com seu ponto de vista.

Dessa forma, entendo que o espaço-tempo da sala de aula e os enunciados lá produzidos são retomados na autoconfrontação, como demonstrou Lopes, Moraes e Gonçalves (2018). Isso implica no entendimento desse dispositivo metodológico como uma atividade discursiva sobre outra atividade discursiva, espaço-tempo que se fundem na interação mediada pelas cenas em vídeo. Por isso, a análise dos sentidos dos enunciados na autoconfrontação devem levar em consideração, na perspectiva dialógica, o entrelaçamento de, pelo menos, dois cronotopos específicos – o da aula e o da autoconfrontação – que são, a todo instante, retomados no enunciado do trabalhador. Portanto, a forma como interpreto as interações em autoconfrontação perpassa a compreensão de que analisamos “uma experiência docente ocorrida num tempo e num espaço distantes para uma cena do aqui-e-agora a fim de ser avaliada exotopicamente” (LOPES; MORAES; GONÇALVES, 2018, p. 90).

Para finalizar, resta dizer que os dois mundos estão conectados pela linguagem que é essencialmente cronotópica. Ou seja, pela capacidade que a linguagem tem de deslocar o sujeito de um para outro cronotopo, o mundo do trabalho que antes foi vivido, passa a ser objetivado e se torna um mundo representado na atividade de linguagem do professor. A autoconfrontação une dialogicamente dois eventos separados no tempo e no espaço, que se entrecruzam. Essa fronteira categórica entre o *mundo atual* - autoconfrontação - e o *mundo representado* em vídeo está, ela mesma, sendo reconhecida e constituindo uma zona elementar de tensões dialógicas. Assim, o professor, ancorado em outro espaço-tempo, diz sobre o que fez e sobre o que foi dito no que foi feito. A autoconfrontação é, como pretendo exemplificar nas análises, o cronotopo das reformulações, das interpretações dos dizeres, espaço-tempo da reflexão, da tomada de consciência e do desenvolvimento do gênero da atividade.

Após discutir as especificidades da autoconfrontação e destacar seus aspectos exotópicos e cronotópicos, e sem a pretensão de exaurir a complexidade da questão, para fins didáticos, apresento, na próxima seção, como a autoconfrontação pode funcionar como o cronotopo da reflexão, lançando algumas considerações sobre a tomada de consciência e o desenvolvimento do gênero da atividade.

4.2 A autoconfrontação como o cronotopo da reflexão: da tomada de consciência ao desenvolvimento do gênero da atividade

Nesta seção, interessa-me, de forma muito particular, três conceitos que, apesar de diferentes, estão interligados. Os conceitos de reflexão, de tomada de consciência e de desenvolvimento. Usarei o conceito de reflexão como encapsulador dos dois outros. Isto quer dizer que, para mim, pelos motivos já explicados na seção anterior, a autoconfrontação permite a reflexão do trabalhador sobre sua atividade. A partir dessa reflexão, ele pode tomar consciência de sua atividade e elaborar os mecanismos que fazem desenvolver o gênero da atividade, em um constante processo de reelaboração estilística, cronotopicamente situado.

Sobre o conceito de consciência, cabe uma explicação adicional. Ele tem sido objeto tanto da psicologia histórico-cultural de Vigotski, bem como da filosofia da linguagem de Volóchinov e da teoria literária de Bakhtin. Para ilustrar como os autores concebem a consciência, listo abaixo três passagens, uma de cada autor:

a) “Tenho consciência de mim mesmo somente na medida em que para mim sou outro” (VIGOTSKI, 2004, p. 82);

b) “Ao me tornar consciente de mim mesmo, eu tento olhar para mim mesmo, por assim dizer, através dos olhos de outra pessoa, outro representante do meu grupo social, minha classe”¹¹ (VOLOSINOV, 1976, p. 87, minha tradução).

c) “Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro” (BAKHTIN, 2018a, p. 322).

Como observado, em primeiro momento, a definição de consciência, tomada de consciência, para cada autor é muito semelhante. Em todas elas percebemos a necessidade do outro para que seja possível uma consciência de si. Contudo, se os rastros socio-históricos da teoria marxista unem os autores russos da primeira metade do século XX, as diferenças entre eles precisam ser consideradas. Para Matusov (2011), por exemplo, entre as abordagens de Vigotski e Bakhtin sobre a consciência existem diferenças que são, para ele, irreconciliáveis. Para aquele autor, quando a poeira dos rastros socioculturais baixa, revela-se que

¹¹ No original: In becoming aware of myself, I attempt to look at myself, as it were, through the eyes of another person, another representative of my social group, my class.

a abordagem socio-histórica de Vigotski foi profundamente instrumental, definindo consciência por meio da atividade mediada, enquanto a abordagem dialógica de Bakhtin foi essencialmente ontológica, definindo consciência por meio da experiência corporificada, da responsividade, do endereçamento, do respeito, da dignidade humana e da relação com o outro¹² (MATUSOV, 2011, p. 100, minha tradução).

A partir desse preâmbulo, Matusov (2011) continua argumentando que, especialmente no contexto educacional, no tocante ao processo de ensino-aprendizagem, Bakhtin não pode ser considerado uma continuidade do pensamento de Vigotski. Razões para isso não faltam. Na interpretação do autor, na abordagem de Vigotski, uma pessoa precisa do outro apenas para conseguir o seu desenvolvimento. Quando ela adquire, na relação com o outro desenvolvido, controle e independência, esta relação se esvazia. Por isso, a relação entre as pessoas na abordagem do psicólogo é classificada como instrumental. Além disso, Matusov vê a interiorização de Vigotski como problemática, por ser uma via de mão única. O sujeito em desenvolvimento interioriza o social e transforma o discurso social em discurso interior, mas o contrário não acontece. Ou seja, o discurso interior do sujeito não provoca uma mudança no social. Dessa forma, as funções mentais superiores são, em suma, resultado da internalização das relações com o outro, concebido como um *instrumento* para o desenvolvimento.

Mesmo reconhecendo que Vigotski estuda o *se tornar* e não o *ser*, a incompletude, a vida que se desenvolve ao invés da vida desenvolvida, Matusov continua achando que o *se tornar* de Vigotski ainda é muito instrumental e apenas meio-vivo. Não existe o encontro vivo de duas consciências em sua teoria. O sujeito se torna parte da consciência do outro por meio do desenvolvimento de uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que tende sempre ao entendimento mútuo. Matusov (2011) assegura que

a lei geral de Vigotski de mover do plano social de desenvolvimento para o individual, por meio de uma zona de desenvolvimento proximal seria rejeitada por Bakhtin, para quem o individual não pode (e mesmo não deve tentar) absorver o social – entendimento mútuo, intersubjetividade por meio do entendimento (isto é, absorvendo a consciência de um outro) – dentro de sua individualidade¹³. (MATUSOV, 2011, p. 100-101, minha tradução).

Para Bakhtin, na interpretação de Matusov, a consciência é a todo momento dialógica. Por isso, existe sempre um vazio entre o entendimento mútuo na relação com o outro,

¹² No original: Vygotsky's sociohistorical approach was deeply instrumental, defining consciousness through activity mediation, while Bakhtin's dialogic approach was essentially ontological, defining consciousness through bodily experience, responsibility, addressivity, responsivity, respect, human dignity, and relationship with the other.

¹³ No original: Vygotsky's general law of moving from the social to the individual planes of development through the zone of proximal development would be rejected by Bakhtin, for whom the individual cannot (and even should not try to) absorb the social – mutual understanding, intersubjectivity through agreement (i.e., absorbing the consciousness of another) – within his or her individual self.

um certo ponto de tensão que abre espaço para uma reacentuação da palavra alheia em meu contexto. Essas consciências não podem coincidir e nem serem absorvidas uma pela outra em determinada zona, pois cada sujeito ocupa um lugar único no mundo. O vazio no entendimento mútuo entre as pessoas é condição necessária para o diálogo, é o espaço para a comunicação humana. Para Ribeiro e Sobral (2020, p. 3), “o vazio é o lugar instituído para o outro chegar e se entrelaçar ao eu, gerando uma nova ordem nesse eu, que se torna, por conseguinte, um novo eu para o outro”. Esse vazio no espaço torna-se, portanto, condição para a resposta do outro e, por razões óbvias, nunca pode ser instrumental ou superado, mas é um espaço necessário e sempre aberto de produção de (novos) sentidos. Por isso, Bakhtin (2018a, p. 324) repudia as “ideologias que reconheçam a uma consciência superior o direito de avocar-se a decidir pelas consciências inferiores, transformando-as em coisas mudas”.

Sem querer ir mais adiante nas diferenças epistemológicas dos autores, pois não é meu objetivo no momento, resta acrescentar que, diferentemente de Vigotski, o sujeito bakhtiniano participa ativamente de sua realidade histórica e social, valorando discursos e práticas, respondendo às vozes dos outros, participando da cadeia do diálogo infinito e não se torna, em nenhum momento, parte da consciência dos outros. A individualidade em Bakhtin não é uma voz particular interior que absorve o social e se desenvolve como em Vigotski, mas uma forma de articular múltiplas vozes. Sobre isso, Bakhtin (1997) afirma que

quanto à nossa consciência, ela nunca dará a si mesma a ordem de seu próprio acabamento. Na vida, depois de vermos a nós mesmos pelos olhos de outro, sempre regressamos a nós mesmos; e o acontecimento último, aquele que parece-nos resumir o todo, realiza-se sempre nas categorias de nossa própria vida. (BAKHTIN, 1997, p. 37-38).

Dito isso, cabe esclarecer que, se insisto em usar o termo tomada de consciência advindo da teoria vigotskiana na análise que se encaminha, é porque ele é amplamente utilizado nas pesquisas da Clínica da Atividade e tem se demonstrado produtivo em pesquisas da LA sobre o ensino como trabalho. Contudo, não fará parte desta pesquisa conceitos psicológicos de Vigotski, como a já mencionada ZDP. Ao invés disso, como já esclarecido em outro lugar, a consciência, para mim, é analisada como um processo de relação dialógica, ou seja,

Se usamos o termo consciência em nossas análises é apenas para reafirmar que o ser não é dado, mas construído e afetado na diferença eu-o-outro, que a consciência não existe para si mesma, mas precisa de outras consciências para se expressar, precisa do olhar e da palavra do outro. E como a consciência se relaciona com a outra? Pela comunicação dialógica, ao cabo, pelo discurso. Para que fique mais claro, consciência, aqui, não deve ser entendida como um processo cognitivo, mas discursivo, um enunciado levado a efeito no processo dialógico. (BASTOS; RIBEIRO, 2020b, p. 205).

Ao abordar a questão da tomada de consciência, destaco que esse movimento deflagrado pela autoconfrontação tem um papel fundamental para possibilitar o desenvolvimento nas/das situações de trabalho docente. E, também, a tomada de consciência, provocada pela reflexão, e materializada em enunciados concretos, será, sempre que necessário, invocada na análise. Sobre isso, cabe esclarecer que, Vigotski (2004), no texto *A consciência como problema da psicologia do comportamento*, apesar de usar um vocabulário estritamente relacionado à reflexologia, faz boas considerações sobre a tomada de consciência e a linguagem. O que merece destaque é que, por princípio, a consciência é manifestada materialmente na palavra. Segundo o autor, “No sentido amplo da palavra é na linguagem que se encontra precisamente a fonte do comportamento social e da consciência” (VIGOTSKI, 2004, p. 81). Isso quer dizer que quanto mais somos capazes de relatar ao outro a experiência vivida, mais ela é vivida conscientemente, ela se revela na palavra.

Por meio da palavra que o homem se torna, pela primeira vez, para si e para o outro. Fora do diálogo, do material semiótico veiculado pela palavra, parece-me não haver espaço para a consciência, salvo, se ela for entendida como algo de essência, de dentro para fora, mais próximo da noção de caráter do que da de diálogo. Mas me parece que esse não é o caso. Volóchinov (2018), por sua vez, admite que a consciência não poderia ter surgido sem a palavra. Para ele, a consciência e a palavra estão interdependentemente relacionadas. Fora do diálogo não há consciência, melhor, a consciência é o diálogo, pois se a consciência se *refletisse* na palavra, seria anterior e desvinculada dela. E, definitivamente, não parece ter sido essa a visão de Volóchinov, de Bakhtin ou de Vigotski.

Dessa forma, a Clínica da Atividade utiliza o conceito de tomada de consciência como unidade que explica o desenvolvimento do gênero da atividade. Assim, “a tomada de consciência não é a descoberta de um objeto mental anteriormente inacessível, mas a redescoberta – a recriação – desse objeto psíquico em um novo contexto que o ‘faz ver de outro modo’ (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 54). Inspirados em Bakhtin, os autores definem que tomar consciência é pensar em um novo contexto. Nesse caso, a autoconfrontação permite ao profissional pensar sua atividade em um novo cronotopo, fazendo-o pôr em palavras a experiência vivida. Assim, “a tomada de consciência não é reencontro com o passado, mas metamorfose do passado” (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 54). Dessa forma, de objeto vivido ontem, a experiência passada é promovida ao posto de meio para viver a situação presente ou futura.

Os diálogos profissionais provocados na autoconfrontação são, nessa perspectiva, exercícios estilísticos que permitem ao trabalhador tomar consciência daquilo que fez e tornam-se meios poderosos pelo qual ele pode viver uma nova experiência. Nessa perspectiva, o estilo

– para Clot e Faïta (2016) – pode então ser definido como uma metamorfose do gênero no curso da ação. Logo, o diálogo entre profissionais na autoconfrontação torna o gênero visível e discutível. Cada autoconfrontação faz reviver o gênero de um modo pessoal, oferecendo a possibilidade ao coletivo de um aperfeiçoamento do gênero ou, em todo caso, um questionamento, podendo resultar na validação coletiva de novas variantes.

Por essas razões, denomino o cronotopo no qual surge as interações em autoconfrontação de cronotopo da reflexão. Por meio das peculiaridades exotópicas e cronotópicas permitidas por esse dispositivo metodológico, cria-se um novo espaço-tempo favorável à tomada de consciência e ao desenvolvimento estilístico do gênero da atividade. “A questão está justamente aí – esclarece Vigotski (2000, p. 279, grifos meus) –, pois o *desenvolvimento consiste nesta progressiva tomada de consciência dos conceitos e operações do próprio pensamento*”. Portanto, a autoconfrontação é quando “o espaço e o tempo de um desenvolvimento até então impedido são liberados no mesmo instante em que a experiência vivida se torna o meio de viver uma outra experiência” (CLOT, 2014, p. 135).

Pautado na noção da tomada da consciência, e considerando especificamente as interações que serão analisadas nesta pesquisa, apresento o esquema dialógico de análise do desenvolvimento do gênero da atividade. Ele foi pensado como catalizador da relação *eu-o-outro* que é o centro da arquitetura dialógica. Do primeiro ao último texto, Bakhtin insistiu na relação com o outro como princípio ontológico das relações humanas. Para o autor, “a vida conhece dois centros de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si: o eu e o outro, e em torno destes centros se distribuem e se dispõem todos os momentos concretos do existir” (BAKHTIN, 2017a, p. 142). Bakhtin (2018a, p. 323, grifos no original), também afirma que “o homem não tem um território inteiro soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele *olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro*”.

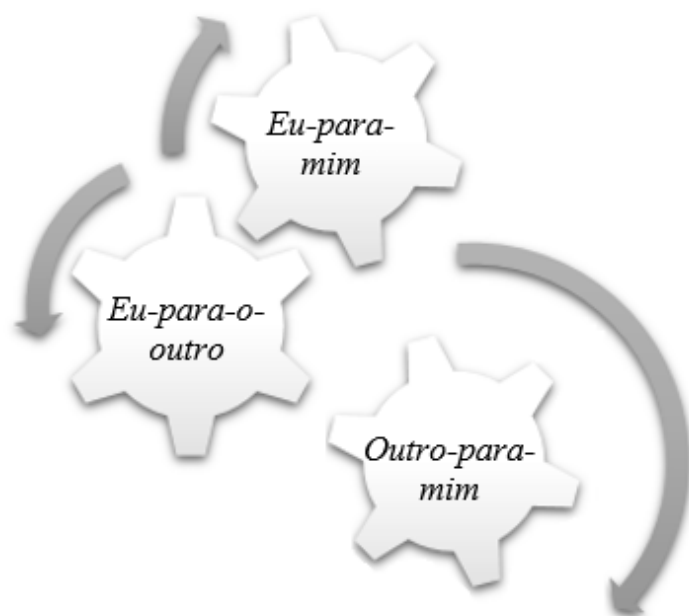
A relação *eu-o-outro*, por sua vez, se desdobra em três momentos que produzem a arquitetura do ato em Bakhtin: o *eu-para-mim*, o *eu-para-o-outro* e o *outro-para-mim*. Isso significa que a forma como me vejo – *eu-para-mim* – é uma resposta à como o outro possivelmente me vê – *outro-para-mim* – que, por sua vez, gera em mim uma resposta à maneira que penso que os outros me veem – *eu-para-o-outro*. Entendo que, nos diálogos produzidos no contexto da SF, os professores, ao refletirem sobre a atividade, ao pôr em palavras o que fizeram, evocam essa relação triádica. Sobre isso, Clot (2007) explica que

Pode-se dizer em resumo que a ação do sujeito tem a fonte nas atividades contrariadas: a dos outros e as suas. Ele vive no universo das atividades do outro de que participa, e todo o seu trabalho consiste em se dirigir nesse universo, em agir sobre suas atividades e sobre as atividades de outrem. (CLOT, 2007, p. 101).

Dessa forma, a tomada de consciência pode, potencialmente, acontecer por meio da relação do sujeito consigo mesmo, quando o *eu* do passado encontra o *eu* do presente; com os outros a partir de seu próprio centro de valor, avaliando suas ações em relação às ações dos outros – os alunos, os pares, os pais, a comunidade, os superiores -, justificando, assim, suas escolhas; e, no movimento inverso, avaliando o papel dos outros em relação a si. Nesse diapasão de possibilidades de relações dialógicas, a SF pretende colocar os professores em uma posição exotópica em relação a si mesmo (ACS) e aos outros (ACC) para que seja possível a emergência de questionamentos que não poderiam acontecer durante a atividade de ensino ordinária e por dentro dela mesma, culminando, assim, em um curso de formação continuada no qual seja possível encontrar ou discutir novas variantes para o gênero profissional.

Esses questionamentos que proporcionam a tomada de consciência acontecem, para usar as palavras de Bakhtin (2017a, p. 118), “em correlação com o meu lugar particular que é o lugar do qual parte a minha atividade no mundo”. Desse lugar, partem todas as relações espaciais e temporais que se materializam num determinado conjunto arquitetônico concreto. Portanto, busco representar na Figura 2, a tomada de consciências a partir da relação triádica apresentada acima. É a partir desses elementos que irei trabalhar a noção de desenvolvimento do gênero da atividade empreendida nesta pesquisa. Este esquema não é uma lei geral, mas deve ser visto como um desdobramento na arquitetônica da interação entre os sujeitos.

Figura 2 – Esquema dialógico de análise do desenvolvimento do gênero da atividade



Fonte: elaborada pelo autor.

Uso a metáfora da engrenagem na Figura 2 para demonstrar que, para o desenvolvimento do gênero da atividade se realizar, é necessário um motor que impulse o movimento e faça as engrenagens girarem. Claro que, em nosso ponto de vista, a linguagem, quando o professor coloca em palavras o que fez, é o motor que provoca esse movimento. De toda forma, os elementos da engrenagem, a relação *eu-o-outro* e os seus desdobramentos – *eu-para-mim*, *eu-para-o-outro* e o *outro-para-mim* – não podem ser vistos como uma interação mecânica, mas acima de tudo, necessária. A consciência, portanto, é fruto da relação, do diálogo. E é na unidade dialógica do enunciado que o homem mantém as relações com o outro e que os vínculos semânticos são estabelecidos. Por isso, para Bakhtin, existe a presença de múltiplas vozes na formação de nossa consciência, o que marca materialmente a presença do outro, do discurso e do ponto de vista do outro que é evocado em cada interação.

Dessa forma, a reflexão provoca o movimento necessário para a tomada de consciência a partir da reformulação dos dizeres dos outros, a partir da minha apropriação da palavra e da atividade do outro em meu contexto. Daí insistir, mais uma vez, que a linguagem, enquanto ato, vai reconstruindo, em permanente trabalho estilístico, as formas pelas quais o trabalhador vivencia seu trabalho e avalia sua eficácia. Avaliação que é entendida, na perspectiva de Bakhtin (2019, p. 47), como uma atividade dialógica, pois, segundo o autor, “não sou eu que avalio positivamente a mim mesmo do exterior, mas exijo isso dos outros, eu tomo seu ponto de vista”, como tentarei exemplificar especialmente na análise dos relatos.

No contexto da SF, é dado que precisamos do outro para completarmos nossa visão sobre nós mesmos; o outro, por meio do diálogo – seja na ACS, na ACC, no retorno ao coletivo ou no curso de formação –, insere um contexto diferente e provoca fissuras dialógicas na consciência dos participantes da interação. A tomada de consciência provocada por essa interação com o outro, ao meu ver, pode despertar os pontos de tensão que se transformarão nos temas das discussões do coletivo de professores nos módulos do curso de formação continuada que será, como movimento inédito pensado pela SF, ponto de partida para novos questionamentos.

Portanto, seguindo a tradição dos trabalhos na área da LA (MAGALHÃES, 2019; ROCHA; LOUSADA, 2020, por exemplo), reivindico que a utilização da autoconfrontação no contexto das pesquisas educacionais pode ir além do aspecto metodológico e se transformar em um dispositivo formativo. Ou seja, a experiência vivida pelos trabalhadores confrontados pode criar uma nova interação, outra experiência, que nesta tese, recebe o nome de Sequência Formativa, detalhada na próxima seção.

4.3 A Sequência Formativa: uma proposta dialógica de formação continuada de professores

Rotineiramente, quando a escola trabalha com a formação de professores, é oferecida alguma palestra ministrada por um *expert* que pertence a outro lugar, geralmente um especialista da universidade. As falas desses especialistas são, na maioria das vezes, interpretadas pelos professores como deslocadas do chão da escola e parecem não corresponder aos seus anseios. A observação de aulas, por sua vez, como instrumento de formação no espaço escolar, fica a cargo do coordenador ou do diretor, frequentemente estereotipados como fiscalizadores da prática docente, responsáveis por garantir que determinadas prescrições (na maioria das vezes o próprio plano de aula do professor) sejam cumpridas. Essas relações de poder, entre especialista externo e professores e entre gestores escolares e professores, por si só, criam uma série de problemas, pois existe algo de vertical em sua gênese; os sujeitos do processo formativo não estão minimamente em situação de horizontalidade.

O professor, diante dessas práticas formativas, dificilmente é visto como especialista de seu trabalho. Por não se reconhecerem especialistas, os coletivos de professores parecem sempre esperar por uma solução externa de seus problemas, alguém que lhes diga o que fazer e como fazer para solucionar seus próprios dilemas. Paradoxalmente, as falas e propostas desses especialistas parecem, na maioria das vezes, não produzir os efeitos que eram esperados. Diante de toda a complexidade do problema, um caminho possível para uma nova formação docente seria o de subverter essa ordem. Ou seja, o professor precisa sair da posição de observado, para a de observador, melhor ainda, o professor precisa ser, ao mesmo tempo, o observado e o observador, o especialista, aquele que tem as melhores condições de analisar sua própria atividade e encontrar soluções para modificar seu trabalho junto com seus pares.

Nessa perspectiva, inúmeras pesquisas têm se utilizado da autoconfrontação como método indireto a fim de favorecer a reflexão sobre a prática (sobre isso, ver seção 2). Essas pesquisas têm demonstrado que a autoconfrontação é um poderoso ponto de apoio no qual é possível a auto-objetivação, uma relação dialógica do professor consigo mesmo e com os outros, permitindo a contínua reflexão sobre o trabalho docente (ver, por exemplo, BASTOS; RIBEIRO, 2020b). Mesmo com toda a contribuição para a formação de professores, em meu ponto de vista, essas pesquisas precisam dar um passo adiante em busca de um compromisso ético com as necessidades educacionais e propor, junto com os professores, espaços mais sistemáticos de formação, fortalecendo tanto as práticas docentes, como as práticas formativas.

Acredito, portanto, que ao usar a autoconfrontação como dispositivo metodológico capaz de deflagrar diálogos sobre a profissão, suas dificuldades e controvérsias, é possível pensar, juntos com os professores, uma SF com o intuito de transformar as práticas profissionais. Ou melhor, os diálogos na autoconfrontação se tornam, eles mesmos, objeto de uma nova ação dos professores, a ação formativa. Dessa forma, a lacuna entre os conteúdos propostos pelos programas de formação continuada e as reais dificuldades dos sujeitos que vivenciam o trabalho, pode ser mitigada. Nesse processo, espera-se que novos sentidos sobre o trabalho surjam e que o gênero da atividade se desenvolva.

Diante disso, considero oportuno apresentar a proposta da SF que pode, em minha hipótese de partida, impactar de forma positiva as experiências de formação continuada de professores. Esse compromisso advém de muitas reflexões realizadas desde o mestrado que me levam a julgar como insuficientes as pesquisas (e aqui incluo a minha própria, BASTOS, 2019) que realizam a autoconfrontação, e depois utilizam os dizeres dos professores confrontados como *corpus* a ser analisado sem, contudo, promoverem uma experiência contínua de formação; por outro lado, não julgo inoportuno quem assim o faz; muitas vezes, os constrangimentos da pesquisa acadêmica impedem o pesquisador de ir além.

Depois de amadurecer a questão, reivindico que o compromisso de linguista aplicado quando vai à escola é o de, acima de tudo, estabelecer espaços dialógicos de vivências, assumindo um papel de interlocutor ativo, de uma escuta alteritária, como sugerem Sobral e Giacomelli (2020), em meio ao coletivo de professores. Assim, ao invés de tão somente construir um *corpus* para a análise, o pesquisador deve participar do desenvolvimento do gênero da atividade e propor reflexões, construindo a esperança de futuros possíveis. Nessa perspectiva, há sempre espaço para o embate dialógico de vozes sociais constituídas na esfera do discurso docente, o que pode promover a reflexão e desenvolver o poder de agir dos professores. O professor, desse modo, é um sujeito de pesquisa com plenos direitos, entendido em sua integralidade, como um ser social, histórico, cultural e político, em suma, um sujeito situado em um tempo-espaço, com seus dilemas e controvérsias.

Dessa forma, a pesquisa sobre a formação de professores orientada pela epistemologia dialógica de Bakhtin, necessariamente, está interessada em promover práticas sociais concretas que possam possibilitar o diálogo. Assim, os processos de formação continuada precisam ser revistos. Como tem ficado claro em nossa discussão, uma proposta dialógica de formação de professores consiste em criar espaços possíveis para o desenvolvimento de trocas entre os participantes. Isto é, abrir espaço para o reconhecimento da multiplicidade de vozes sociais como a realidade da linguagem e da sociedade (BAKHTIN,

2015). Com esse entendimento, é nosso objetivo ocupar os espaços de formação de professores com o ideal de incentivar a promoção das relações horizontais no trabalho por meio da SF, acreditando no diálogo como a exclusiva possibilidade do reconhecimento do homem no homem, motor de seu desenvolvimento.

Apesar, evidentemente, de existirem relações dialógicas entre os sujeitos nos espaços mais arbitrários e monológicos, também é certo que as ações nesses espaços não são organizadas a partir do pensamento dialógico, ou seja, da manutenção do direito à contrapalavra e da preservação das tensões e do diálogo entre os sujeitos. Por isso, decidi manter o adjetivo dialógico como característica da SF, pois, ela é pensada a partir da filosofia bakhtiniana e a todo momento guiada em direção ao diálogo responsável entre os sujeitos que interagem na prática formativa. Um compromisso ético de pesquisa, acima de tudo.

Para que isso seja possível, enquanto pesquisador, e assumindo a ontologia dialógica como forma de compreensão das relações sociais, preciso me mover em direção ao outro. O que quero dizer com isso é que a decisão de utilizar dispositivos metodológicos capazes de promoverem o excedente de visão, não é apenas uma escolha ao acaso, mas uma decisão que permite um contínuo *olhar a si mesmo pelo olhar do outro*. Por isso, esta pesquisa não se limita na produção de dados para a análise, na tentativa de explicar uma realidade transparente, comprovando uma teoria anterior. Estamos em outro local, no da responsabilidade e da ética dialógica, criando espaços na escola a fim de promover a transformação enquanto a pesquisa é realizada, na tentativa de transformar para conhecer (CLOT, 2007). Nossa proposta de formação, torna-se, então, em cada uma de suas etapas, o meio e o fim da pesquisa.

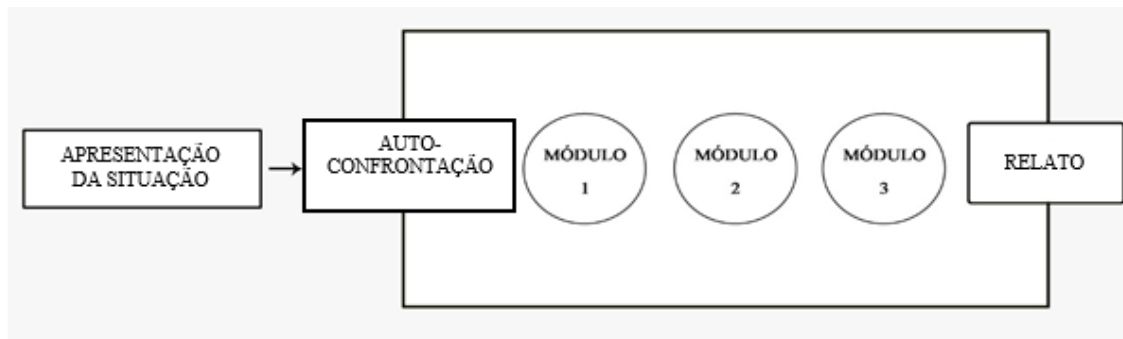
Para tanto, parto do pressuposto de que as respostas dos próprios professores às suas dificuldades no dia a dia de seu trabalho é o motor para o desenvolvimento do gênero da atividade. A SF se apresenta como um espaço de formação continuada para professores, pautando a organização e o desenvolvimento dos módulos formativos a partir de tais respostas. Acredito que não podemos avaliar positivamente seja lá qual for a proposta de formação docente, se não for elaborada a partir dos próprios coletivos de trabalho, sob pena de que todo esforço que, por ventura seja realizado, desconecte-se da realidade do ensino como trabalho, perdendo, assim, o sentido para o grupo, caindo, conseqüentemente, no limbo de tentativas frustradas de melhoria da qualidade da educação.

Sendo assim, a SF tem a força potencial de transformar as relações de trabalho, especialmente quando permite que os trabalhadores dominem melhor o gênero da atividade, inclusive na elaboração e na organização de práticas de formação continuada, voltadas para os problemas vivenciados em sala de aula. O trabalho 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 (BASTOS; RIBEIRO, 2019). Para o contexto das pesquisas em LA, a SF oferece uma contribuição teórico-metodológica na interface entre os pressupostos da Clínica da Atividade e da epistemologia dialógica de Bakhtin e o Círculo como fomento para a transformação do trabalho.

Levando em consideração os entendimentos apresentados acima, propomos em outro lugar a seguinte sistematização para a SF, ilustrada na imagem abaixo:

Figura 3 – Sequência Formativa



Fonte: Bastos e Ribeiro (2019, p. 175).

Chamo de SF todo o processo de interação da pesquisa, desde o primeiro contato com o grupo, até a produção do relato, após a realização do curso de formação continuada em serviço. Como representado na imagem, a SF se inicia seguindo as fases da autoconfrontação, assim como proposta por Vieira e Faïta (2003), acrescentando, por nossa conta (BASTOS; RIBEIRO, 2019), algumas mudanças. Na primeira fase, observa-se o contexto profissional e define-se o grupo de voluntários da pesquisa. Nesse momento, será identificada a situação-problema para ser discutida no curso de formação continuada. A segunda fase diz respeito à filmagem das aulas dos professores voluntários e a posterior seleção das cenas significativas, ou seja, aquelas que flagrem a ocorrência da situação-problema identificada pelo grupo. Disposto da seleção das cenas, é realizada a autoconfrontação simples, quando interagem o pesquisador, o professor e o vídeo. Na fase três, o filme editado da ACS é apresentado a dois professores na autoconfrontação cruzada. Por fim, um novo vídeo é editado, contendo as cenas das aulas, da ACS e da ACC, e é apresentado ao coletivo de trabalho, na fase quatro.

Após o retorno ao coletivo, é realizado o curso de formação continuada de acordo com os temas escolhidos pelos professores no encontro. É a partir dessa fase que inserimos as

mudanças mais significativas em uma pesquisa que usa a autoconfrontação em contexto brasileiro. Nela, o coletivo de trabalho, como foi o caso desta pesquisa, decide sobre a quantidade e os temas dos encontros para o curso de formação continuada. Por fim, todo esse processo de vivências culminará na produção de um relato dos professores e dos demais envolvidos no processo formativo com o objetivo de avaliar a experiência vivenciada. Cada uma dessas fases é composta por movimentos distintos, adaptáveis à cada realidade e são melhor detalhados na seção de metodologia.

Ao final dos módulos formativos, os professores podem, certamente, identificarem novas tensões e a tomada de consciência sobre o trabalho acontecerá de outra forma. Isto quer dizer que, após a SF, os professores possivelmente não terão solucionados todos os seus problemas, ou dado acabamento final à sua atividade. O que espero é que a atividade e seus dilemas sejam colocados em outros termos e o que antes era um impedimento para a ação, uma dificuldade, seja tema de reflexão, de tomada de consciência e de desenvolvimento do gênero da atividade, fortalecendo, portanto, o poder de agir do coletivo de trabalho.

O pesquisador, nesse contexto, terá o papel de organizar os espaços de diálogo e fortalecer o papel do coordenador escolar, personagem da escola que é diretamente responsável pela formação docente. Antes mesmo de apresentar a análise, gostaria de pontuar que o papel da coordenadora escolar no contexto de nossa pesquisa, no CCI Jóquei, foi fundamental. Sua participação no retorno ao coletivo e no curso de formação continuada, apesar de guardar as especificidades da relação hierárquica de chefia, foi fundamental para validar os posicionamentos dos professores e com eles refletir sobre as dificuldades que, de certa forma, estavam dificultando o trabalho docente.

Para dar acabamento ao trabalho de pesquisa, faz-se necessário um último movimento. Depois da realização de todas as etapas da SF, o pesquisador, assumindo também uma posição exotópica, deverá interpretar as interações, enriquecendo-as com sua própria visão de mundo, dando acabamento à versão final de seu texto (MAGALHÃES; MORAES; GONÇALVES, 2017). Nesse momento, faz-se imperativo evidenciar como os textos/enunciados produzidos pelos professores são analisados por meio da relação linguagem e trabalho. Para isso, na próxima seção, apresento a metodologia, recuperando as discussões anteriores sobre as especificidades das interações na SF, esclarecendo o procedimento de análise das interações discursivas, bem como apresentando informações mais precisas sobre o contexto de realização da pesquisa.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, é apresentado o desenvolvimento da pesquisa a partir dos objetivos elencados para o trabalho. O texto encontra-se organizado em quatro tópicos secundários. O primeiro diz respeito à caracterização da pesquisa e o segundo esclarece seu contexto de realização. No tópico três, são expostos os procedimentos de geração do *corpus* discursivo e, por último, no tópico quatro, são explicados os procedimentos de análise dos enunciados, recuperando e ampliando os conceitos-chave discutidos no referencial teórico.

5.1 Caracterização da pesquisa

Uma vez que esta pesquisa assume o dialogismo como princípio ontológico (ver seção 2), sigo o pensamento de Oliveira (2012), ao propor algumas dimensões constitutivas de uma pesquisa em LA sob o prisma dialógico. Assinalo, dentre elas, a dimensão axiológica, que diz respeito ao comprometimento ético da pesquisa em relação aos sujeitos. Em nosso caso, todas as etapas da pesquisa foram aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará (CEP-UFC), sob o parecer de número 5.289.505, que se encontra no Anexo A. Além disso, todos os sujeitos concordaram em participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), cujo modelos encontram-se nos Apêndices A e B, respectivamente.

Esse compromisso se viabilizou também a partir da escolha do método para a realização da SF, neste caso, a autoconfrontação. Os métodos indiretos produzidos no escopo da Clínica da Atividade (ver seção 4.1) têm o objetivo de promover atos de linguagem sobre a atividade de trabalho a fim de desenvolver o gênero da atividade dos sujeitos engajados na análise do trabalho. Possibilitar que o sujeito se veja em vídeo e criar um cronotopo no qual seja possível a reflexão parece-me, mais do que apenas uma sugestão metodológica, um compromisso ético em função da promoção de um espaço-tempo propício às trocas dialógicas e à proposição de outro modelo de formação continuada.

Imbuído por esse compromisso, proponho a realização da Sequência Formativa como um dispositivo dialógico para a formação continuada de professores, sendo a relação entre linguagem e trabalho o objeto para a análise dialógica das interações discursivas sobre o trabalho docente. Para tanto, o desenvolvimento da pesquisa tenta perseguir o objetivo geral que é analisar o papel da Sequência Formativa como dispositivo dialógico para a formação

continuada de professores. Esse objetivo se desdobra em mais três objetivos específicos, que serão detalhados a seguir. Antes disso, contudo, apresento com mais detalhes o contexto no qual a pesquisa foi realizada e seus participantes.

5.2 O contexto e os participantes da pesquisa

Essa pesquisa foi realizada com o coletivo de trabalho (professores e gestores) do Centro Cearense de Idiomas (CCI) – unidade Jóquei. Detalhes sobre os critérios de escolha dos participantes e sobre as fases da pesquisa, bem como sobre a análise do *corpus* são apresentados nas subseções seguintes. A escolha desse contexto se justifica por ser meu local de trabalho desde o primeiro semestre letivo de 2020.

Cabe esclarecer, que os CCI's são centros de idiomas criados pela Lei n.º 16.455 de 19 de dezembro de 2017, pertencentes à estrutura organizacional da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). Atualmente, o estado do Ceará conta com o número de 21 CCI's localizados na capital, Fortaleza, na região metropolitana e no interior do estado. Cada CCI oferece cursos de Línguas Estrangeiras Modernas (doravante, LEM) – inglês, francês e/ou espanhol¹⁴ – para os alunos matriculados no ensino médio da rede pública estadual. O curso é dividido em seis semestres, também denominados de módulos. As aulas, de 1h30min cada, acontecem duas vezes por semana, nas segundas e quartas ou nas terças e quintas, perfazendo uma carga horária total de 360h ou 60h semestrais.

No CCI, a orientação oficial, de acordo com Proposta Pedagógica Centro Cearense de Idiomas (CEARÁ, s/d), é que os professores ensinem de acordo com as prescrições do método comunicativo que, segundo o documento, consiste em criar as possibilidades para que o aluno desenvolva as quatro habilidades na aprendizagem da língua: ler, escrever, ouvir e falar. Tais habilidades são avaliadas duas vezes por semestre em provas específicas. É importante pontuar que no CCI, os professores, mesmo se são efetivos da rede estadual, passam por um processo seletivo próprio, estabelecido no Regimento Institucional (CEARÁ, 2020). Esse processo seletivo tem por objetivo principal verificar se o candidato é capaz de ministrar uma aula de LEM naquilo que o documento oficial considera como a abordagem comunicativa. Seguindo o estilo do documento oficial, também usarei o sintagma LEM para me referir ao

¹⁴ Algumas unidades oferecem os três idiomas – inglês, francês e espanhol -, contudo, a maioria das unidades oferecem apenas os cursos de inglês e francês. Mais informações sobre a oferta dos cursos por CCI podem ser encontradas no site da SEDUC: <https://www.seduc.ce.gov.br/centros-cearenses-de-idiomas-ccis/>.

ensino das línguas inglesa e espanhola no contexto do CCI Jóquei. Os termos línguas estrangeiras e outras variantes também serão utilizados e tomados como sinônimos de LEM.

No CCI Jóquei, que funciona no segundo piso do North Shopping Jóquei, em Fortaleza, são ofertados os cursos de inglês e espanhol. O shopping localiza-se em bairro homônimo que pertence a uma região periférica da cidade, distante 9,5 km do centro. A SEDUC aluga uma loja do shopping e monta um espaço com duas salas de aula, uma sala de professores, uma sala da gestão, uma sala de leitura, um almoxarifado e um espaço para a recepção. A ideia é fazer com que os alunos oriundos da escola pública e de baixa renda ocupem diferentes espaços na cidade, inclusive os de mais prestígio, como é o caso de um shopping.

O CCI Jóquei tem capacidade para atender até 700 alunos. No semestre atual, 2023.1, o número de alunos matriculados supera os 600, distribuídos em 8 turmas de espanhol e 19 de inglês. Para que o leitor tenha uma melhor ideia de como se organizam as dependências físicas do CCI Jóquei, apresento a imagem a seguir:

Figura 4 – CCI Jóquei



Fonte: disponível em: <https://www.northshoppingjoquei.com.br/lojas/centro-cearense-de-idiomas>

No ano de 2022, quando a maior parte da pesquisa foi realizada, o CCI Jóquei contava com quatro professores de inglês, dos quais um sou eu, o pesquisador, e dois professores de espanhol, além da coordenadora e da diretora. Por exigência do CEP, a diretora não participou diretamente dos encontros da pesquisa. Trata-se de um grupo de professores

experiente, a maioria com mais de dez anos de experiência no ensino da LEM. Além disso, quatro dos participantes da pesquisa, incluindo o pesquisador, possuem mestrado e uma professora de inglês é a única que, até então, possuía o título de doutora. Em momento oportuno, poderemos destacar, por meio da análise das interações, a relação entre os posicionamentos da professora de inglês e a sua formação acadêmica. Informações mais precisas sobre como se deram as interações entre os participantes são apresentadas na próxima seção.

A partir do semestre letivo de 2023.1, devido ao afastamento temporário de um professor de inglês por conta de um intercâmbio nos Estados Unidos, foram contratados mais três professores de inglês em caráter temporário. Uma das professoras de espanhol também foi readaptada, demandando a contratação de outros professores. Esclareço, contudo, que as mudanças aconteceram depois da realização de todas as fases da pesquisa, o que não comprometeu a realização de suas etapas. O CCI também conta com um secretário, uma agente administrativa e uma auxiliar de serviços gerais.

É necessário registrar que durante o período pandêmico, além das dificuldades de ordem técnica e material como, por exemplo, a falta de internet por parte dos alunos, a educação sofreu ataques direto do Governo Federal e nós professores fomos acusados de não quereremos trabalhar, o que provocou ataques à profissão e um discurso de ódio sem precedentes (cf. BASTOS, 2021; ARAUJO; FREITAS, 2021). Mesmo diante dessa situação e, apesar de todo o compromisso do Governo Federal em disseminar *fakenews* sobre a covid-19 (ver, LIMA; BASTOS, 2021), dificultando a todo custo o programa nacional de imunização, nosso trabalho no CCI e na maioria das escolas brasileiras nunca parou. Durante esse período, muito foi pensado e transformado na tentativa de garantir o sucesso do ensino. A partir das próprias inquietações dos alunos (BASTOS; LIMA, 2020), propusemos mudanças nas atividades e na inserção de materiais para além do livro didático, na tentativa de tornar o ensino remoto emergencial mais dinâmico, combatendo, assim, a evasão dos alunos.

Com o avançar da vacinação e com os baixos índices de internações e mortes devido à covid-19, desde o início do ano de 2022, as aulas no CCI voltaram a ser integralmente presenciais. Houve, contudo, um período de transição no final do ano de 2021, no qual alguns professores, dos módulos mais avançados, ministravam suas aulas em modalidade híbrida. De qualquer forma, em meu ponto de vista, ainda vivemos um período de transição que se apresenta com desafios peculiares. A frequência dos alunos às aulas, a crise de ansiedade de alguns alunos e o desgaste dos professores com o trabalho, por exemplo, podem ser apontados como alguns desses problemas.

Reflexões sobre como ministrar uma aula de línguas nesse momento de transição, sobre como avaliar a produção oral dos alunos, sobre a frequência e, especialmente, sobre a participação dos alunos na aula sempre estão presentes em nossos encontros (formativos), mesmo os informais, aqueles que acontecem na sala dos professores, durante os pequenos intervalos entre as aulas. Contudo, por falta de um espaço sistemático para se discutir mais e melhor, as *reclamações* dos professores acabam caindo em um limbo, difícil de se transformarem em um meio para viver de outra forma o trabalho cotidiano. Pensando especificamente nessas dificuldades, foi realizada a SF com esse coletivo de trabalho. Na próxima seção, é explicado como a pesquisa foi viabilizada.

5.3 Procedimentos de geração do *corpus* discursivo

Quanto aos procedimentos utilizados na geração do *corpus* discursivo, propomos a realização da SF - dispositivo metodológico e formativo que instaura o diálogo entre os professores, favorecendo reflexões sobre a atividade -, com o intuito de propor um curso de formação continuada como resultado dessas reflexões. Pelas razões já explicadas (ver seção 4.3), minha tese é a de que esse dispositivo é uma alternativa para a formação continuada de professores que coaduna com as dimensões de uma pesquisa de envergadura dialógica, visto que uma das bases epistemológicas da Clínica da Atividade, que inspira o método indireto aqui utilizados, alicerça-se no pensamento dialógico de Bakhtin (CLOT, 2010; VIEIRA; FAÏTA, 2003), sendo que, na perspectiva da LA, a linguagem é tanto a unidade de análise como o motor para o desenvolvimento do gênero da atividade.

Considerando os objetivos específicos, esta pesquisa foi organizada em duas fases. Na fase um, foram realizadas, entre os meses de março e maio de 2022, as autoconfrontações simples e a cruzada. Na fase dois, que aconteceu entre os meses de junho de 2022 e fevereiro de 2023, realizamos o retorno ao coletivo e os três encontros de formação continuada em serviço, discutindo os temas escolhidos pelo coletivo para o curso. Após a realização do curso, os participantes ainda escreveram um relato sobre a experiência, no início do mês de fevereiro. Dessa forma, o *corpus* discursivo analisado nesta pesquisa foi (i) os diálogos da autoconfrontação (simples e cruzada), realizada na fase um, (ii) os diálogos do retorno ao coletivo, realizado no primeiro encontro da fase dois, (iii) os diálogos do curso de formação continuada e, finalmente, (iv) os excertos do relato que foi escrito ao final da SF. Passarei, agora, a descrever cada uma das fases.

5.3.1 Fase 1 – Autoconfrontação simples e cruzada

O movimento um da SF é denominado aproximação ao coletivo. Essa aproximação foi feita mediante conversa, em primeiro momento, com o grupo gestor, na qual foi apresentada o objetivo da pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos a serem adotados. Após essa conversa, em reunião realizada com os professores e o grupo gestor do CCI Jóquei no dia 18 de março de 2022, a pesquisa foi apresentada aos professores, foi explicado como se daria sua realização e sua importância para o desenvolvimento de outro modelo de formação continuada. Na reunião, de forma dialogada, foi levantada a situação problema que seria o foco de nossa pesquisa: a participação dos alunos em sala de aula e o uso da língua estrangeira (LE). Os professores justificaram que, talvez devido ao retorno do ensino presencial, os alunos se demonstram um tanto quanto apáticos nas aulas e que a participação deles se tornou um desafio.

Nesse movimento, o pesquisador convidou os professores para participarem da pesquisa e terem suas aulas gravadas para a realização da ACS e da ACC. Rapidamente, aceitaram participar da primeira fase da pesquisa dois professores, uma professora de inglês e um professor de espanhol. O perfil dos voluntários atendeu plenamente aos critérios que foram traçados antes desta reunião para a escolha dos participantes, a saber, quem se colocasse como voluntário e a preferência por um professor de cada LE. Para assegurar o compromisso ético com a preservação da identidade dos participantes, eles foram denominados, seguindo o estilo de Freitas (2022), genericamente de Professores Protagonistas (PP) e, especificamente, de Professor Protagonista de Espanhol (PPE) e de Professora Protagonista de Inglês (PPI).

Após o primeiro movimento da fase um, passamos ao segundo movimento, a gravação de uma aula de 1h30m de cada um dos professores. Como o pesquisador já estava inserido no coletivo de trabalho, os PP decidiram que a observação da aula antes da gravação seria desnecessária, uma vez que os alunos, de uma forma ou de outra, já conheciam o pesquisador e sua presença em sala, apesar de inusitada, não causaria constrangimentos adicionais. Eles optaram pela gravação de aulas de turmas de primeiro semestre, por considerarem que seria o maior desafio no momento, pois os alunos ainda não estavam adaptados à rotina do CCI e, em muitos casos, é o primeiro contato com o ensino de línguas em uma abordagem comunicativa. A gravação da aula do PPE foi realizada no dia 29 de março de 2022 e a gravação da aula da PPI foi realizada no dia 30 de março de 2022. A gravação foi realizada por meio da câmera de meu celular e depois transferida para o computador.

Após a gravação das aulas, realizou-se o movimento três, o recorte das cenas significativas feito por meio do aplicativo *Movavi*. Em diálogo com os professores, eles

decidiram que não teriam tempo hábil para assistirem à aula gravada e escolherem, eles mesmos, as cenas que gostariam que fossem comentadas, assim como previsto inicialmente no projeto de tese. A partir desse fato, adotei três critérios de seleção das cenas: (i) cenas que dialogassem com a situação problema apresentada no movimento um; (ii) relação professor-alunos, uso do quadro, uso de tecnologias, como feito por Bastos (2019); e (iii) cenas que pudessem gerar controvérsia profissional, da forma como orienta Clot (2007), como, por exemplo, o uso da língua materna (LM) na aula de língua estrangeira (LE).

Com as cenas significativas selecionadas, realizamos o movimento quatro, a ACS. Nesse movimento, interagiram pesquisador e professor ao visualizarem as cenas da aula em vídeo. A ACS com o PPE foi realizada no dia 14 de abril de 2022 e com a PPI no dia 22 de abril de 2022. Como o tempo dos professores é bastante limitado, eles preferiram que as sessões de autoconfrontação fossem realizadas de forma *on-line*. Portanto, utilizei a plataforma *Google Meet* para a realização da ACS e da ACC. Na ocasião, compartilhei minha tela e apresentei o vídeo com as cenas significativas das aulas dos PP. O vídeo das cenas significativas do PPE teve um total de 11m24s, e o vídeo da PPI teve um total de 10m34s. O encontro foi gravado na própria plataforma para depois ser feito o *download* do vídeo para o computador. Como previsto, os professores foram orientados a pararem o vídeo a qualquer momento, se julgassem pertinente algum comentário. O pesquisador também elaborou questões prévias sobre as cenas. Questões foram realizadas com frequência aos professores, a exemplo de: a) você gostaria de comentar? b) qual análise você pode fazer a partir dessa cena?

Após esse movimento, selecionei algumas cenas significativas das aulas de cada professor – especialmente aquelas que foram mais comentadas na ACS – e foi realizado o movimento cinco, a autoconfrontação cruzada. A sessão de ACC, também *on-line*, aconteceu no dia 12 de maio de 2022. Nela, participaram o PPE e a PPI. As orientações sobre os comentários e as perguntas feitas pelo pesquisador seguiram o mesmo padrão da ACS. O vídeo completo com as cenas que foram vistas pelos professores na ACC teve um tempo total de 14m48s. Nele, tínhamos cenas gravadas das aulas dos professores e também cenas da ACS. Os professores foram convidados a comentar as cenas da aula um do outro. Para compreendermos melhor como a *fase um* foi organizada, os movimentos são resumidos no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Resumo dos movimentos da Fase 1

Movimentos	Objetivo	Data de realização
Movimento 1: aproximação ao coletivo	Identificar a situação-problema para a seleção das cenas significativas e selecionar dois professores para a ACS e a para a ACC.	18 de março de 2022
Movimento 2: gravação da aula do PPE	Gerar os dados para a realização da autoconfrontação.	29 de março de 2022
Movimento 2: gravação da aula da PPI	Gerar os dados para a realização da autoconfrontação.	30 de março de 2022
Movimento 3: seleção das cenas significativas	Selecionar as cenas de acordo com a situação-problema e dos critérios estabelecidos na metodologia.	Abril de 2022
Movimento 4: realização da ACS com o PPE	Favorecer a reflexão sobre o trabalho, gerando os diálogos a serem analisados e posteriormente utilizados na ACC.	14 de abril de 2022
Movimento 4: realização da ACS com a PPI	Favorecer a reflexão sobre o trabalho, gerando os diálogos a serem analisados e posteriormente utilizados na ACC.	22 de abril de 2022
Movimento 5: realização da ACC	Possibilitar à dupla de professores refletir sobre o fazer do outro, gerando diálogos para a análise das interações em autoconfrontação.	12 de maio de 2022

Fonte: elaborado pelo autor.

Por meio da análise das interações que compõem a primeira fazer da pesquisa, descrita acima, foi possível discutir os dois primeiros objetivos específicos: (i) caracterizar a atividade docente desenvolvida no Centro Cearense de Idiomas – CCI Jóquei, por meio das interações discursivas no e sobre o trabalho e (ii) examinar as tensões sobre a atividade docente nos enunciados dos professores em situação de autoconfrontação. Definidos os movimentos que foram levados a cabo para a constituição da *fase um* da pesquisa, em seguida, descrevo como aconteceu a *fase dois*.

5.3.2 Fase 2 – Retorno ao coletivo e o curso de formação continuada em serviço

A fase dois se inicia com o retorno ao coletivo. Para compor o movimento um dessa fase, foram colocados em um mesmo vídeo trechos das aulas dos PP, da ACS e da ACC. O vídeo apresentado para o coletivo de trabalho teve um total de 15m52s. Esses trechos foram selecionados a partir da situação-problema apontada pelos professores na fase um da pesquisa e os critérios previamente estabelecidos a partir de pesquisas anteriores, como os apresentados na seção anterior. Novamente, devido ao tempo, os professores abriram mão de assistir ao vídeo

completo elaborado para o retorno ao coletivo. Esse momento foi convocado pela equipe gestora do CCI Jóquei para o dia 03 de junho de 2022. Chamaremos a reunião do retorno ao coletivo de movimento dois. Na ocasião, os demais professores que ainda não haviam participado diretamente da pesquisa assinaram o TCLE. Participaram do retorno ao coletivo os dois PP, a coordenadora do CCI, que será denominada de Professora Coordenadora (PC), uma professora de espanhol, que será denominada Professora Colaboradora de Espanhol 1 (PCE1) e dois professores de inglês, que serão denominados, respectivamente, de Professor Colaborador de Inglês 1 (PCI1) e Professora Colaboradora de Inglês 2 (PC2).

Devido à dinâmica do funcionamento do CCI, é importante salientar que a PCE1 estava ocupando temporariamente a função, pois a professora titular estava de licença. Contudo, no início do semestre 2022.2, iniciado em agosto, a professora que estava afastada voltou. Sendo assim, a PCE1 participou apenas do retorno ao coletivo e não participou dos encontros de formação continuada que foram realizados de setembro de 2022 a janeiro de 2013. A professora atual foi convidada a assinar o TCLE e a participar normalmente dos encontros formativos. Ela foi nomeada na análise de Professora Colaboradora de Espanhol 2 (PCE2).

O retorno ao coletivo permitiu a instauração da reflexão sobre os atos/ações profissionais dos professores em sala, bem como sobre o que disseram acerca das cenas apresentadas na ACS e na ACC, propiciando um espaço de interação e definição de necessidades de formação. No início do encontro, foi apresentado o vídeo para o coletivo de trabalho e, a partir das discussões, foram escolhidos três temas para comporem, respectivamente, os três encontros de formação continuada em serviço. Dessa forma, o coletivo de trabalho, tendo em mãos um material para repensar suas práticas, definiu, em conjunto, os temas para serem discutidos no curso. Os temas foram os seguintes: (i) as dinâmicas para a aula de LEM; (ii) as técnicas de ensino para as aulas de LEM e (iii) o (não) uso da língua portuguesa na aula de LEM. Considero que esses temas são o ponto fulcral desta pesquisa, pois deixam patente os anseios dos professores em relação aos problemas que enfrentam. Por isso, é a partir deles que organizo a análise dos diálogos, como será explicado posteriormente.

Ainda no retorno ao coletivo, os professores decidiram que os mediadores de cada encontro formativo seriam os próprios professores – protagonistas, colaboradores, coordenadora pedagógica e pesquisador. Para o primeiro encontro, os voluntários para a mediação foram o PPE e a PCI2. O segundo encontro ficou sob responsabilidade da PPI e o último encontro ficou a cargo do PCI1, da PC e do pesquisador, que será identificado nas interações posteriores como Professor Pesquisador (PE) para não coincidir com a abreviação PP que se refere a professores protagonistas. O primeiro encontro de formação foi realizado no

dia 16 de setembro de 2022; o segundo encontro foi realizado no dia 14 de outubro de 2022; e o terceiro encontro foi realizado no dia 11 de janeiro de 2023. As pautas de cada encontro estão em Apêndice C, D e E, respectivamente.

Como ficou acordado no retorno ao coletivo, a PC e o PE criariam uma pasta no *Google Drive* do CCI Jóquei para que os materiais dos encontros de formação e as ideias dos professores sobre cada temática fossem compartilhadas. O pesquisador, junto com a coordenadora, em diálogo com os professores mediadores, foram os responsáveis pela construção da pauta de cada encontro, da confecção de materiais de apoio e da organização do espaço físico onde eles foram realizados. Todos os encontros de formação aconteceram de forma presencial, na sala de aula um do CCI Jóquei. Chamaremos os encontros formativos de movimento três da fase dois da pesquisa.

O movimento quatro aconteceu no dia 01 de fevereiro de 2023, durante a semana pedagógica, e foi dedicado à redação do relato escrito sobre a experiência dos professores com a realização da SF. O relato pode ser definido “como maneira de rememorar a trajetória formativa e, ainda, como gênero catalisador de processos avaliativos que inevitavelmente serão deflagrados pela participação na SF”. (BASTOS; RIBEIRO, 2019, p. 176). Cabe esclarecer que a professora de espanhol (PCE2) foi definitivamente readaptada depois do último encontro formativo, no mês de janeiro, por isso, na data do encontro da escrita do relato, ela não pode estar presente. Dessa forma, não foi possível contar com a produção do seu relato. Escreveram o relato, o PPE, a PPI, o PCI1, a PCI2 e PC.

Por fim, como último movimento, movimento cinco, realizei a leitura final de todo o *corpus*, selecionei os exemplos mais representativos para a confirmação dos pressupostos apresentados na tese e foi preparado o texto final para a defesa. Neste texto, foi analisado o papel da SF para a formação continuada de professores, tendo em vista o necessário acabamento e a interpretação criadora, para usar as palavras de Bakhtin (2017b), sobre a experiência de pesquisa e formação compartilhada com aquele coletivo de trabalho. Apresento, abaixo, a sistematização da fase dois da pesquisa.

Quadro 3 – Resumo dos movimentos da Fase 2

Movimentos	Objetivo	Data de realização
Movimento 1: preparação do vídeo para o coletivo de trabalho	Selecionar as cenas das aulas, as cenas da ACS e da ACC que serão apresentadas ao coletivo de trabalho.	Maio de 2022
Movimento 2: retorno ao coletivo	Decidir junto com o coletivo de trabalho os temas e a quantidade de módulos que comporão o curso de formação da SF.	03 de junho de 2022
Movimento 3: realização do primeiro encontro formativo	Criar um espaço dialógico para a discussão de problemas que impactam o desenvolvimento da atividade docente.	16 de setembro de 2022
Movimento 3: realização do segundo encontro formativo	Criar um espaço dialógico para a discussão de problemas que impactam o desenvolvimento da atividade docente.	14 de outubro de 2022
Movimento 3: realização do terceiro encontro formativo	Criar um espaço dialógico para a discussão de problemas que impactam o desenvolvimento da atividade docente.	11 de janeiro de 2023
Movimento 4: encontro para a escrita do relato	Avaliar o impacto da Sequência Formativa para o desenvolvimento da história da profissão dos sujeitos da pesquisa.	01 de fevereiro de 2023
Movimento 5: análise do <i>corpus</i> discursivo	Analisar a contribuição da Sequência Formativa para a formação continuada de professores da educação básica.	A partir de fevereiro de 2023

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir da análise das interações da fase dois da pesquisa, descrita acima, foi possível discutir o terceiro objetivo específico: avaliar a aplicação da Sequência Formativa como dispositivo de formação continuada de professores em serviço; bem como, ao mesmo tempo, retomar o objetivo geral. Definidos os movimentos da *fase dois* da pesquisa, descrevo, a seguir, como se deram os procedimentos de análise e de organização das interações discursivas que compõem o *corpus* desta tese.

5.4 Procedimentos de análise e de organização do *corpus* discursivo

Seguindo a concepção dialógica de linguagem (ver seção 3.1), reconhecendo que linguagem é uma atividade socialmente constituída, que se materializa em enunciados concretos na interação entre sujeitos, o texto/enunciado é, então, a unidade de análise da pesquisa e as relações dialógicas entre os enunciados são os elementos a serem analisados na interpretação da relação entre linguagem e trabalho. Portanto, na perspectiva bakhtiniana de interpretação, a compreensão das práticas sociais acontece em torno da análise das relações

dialógicas entre as vozes sociais (os pontos de vista), da maneira como orienta Oliveira (2012). Essa forma de análise pode possibilitar o acesso aos posicionamentos discursivos do sujeito, em nosso caso, o posicionamento axiológico dos sujeitos sobre sua atividade profissional. Os sentidos de uma dada interação, nessa perspectiva, são sempre valorados.

Como discutido anteriormente, o linguista aplicado comprometido com a epistemologia dialógica, na tentativa de interpretar os sentidos produzidos em determinadas interações, necessita, antes de tudo, contextualizar espaço-temporalmente a situação concreta da interação, na relação do sujeito com o contexto social e histórico. Por isso mesmo, não posso prescindir de estudar as interações na SF a partir das portas de seu cronotopo, ou seja, da sua situacionalidade espaço-temporal. Isso significa reconhecer, junto com Bakhtin (2018b), que as pessoas agem em relação concreta com o espaço em que se situam, a instituição a qual estão inseridas; e em relação ao tempo, ou seja, ao momento histórico que permite que determinada interação tome lugar no espaço social. Por isso, na análise, sempre que possível, será exemplificado o funcionamento da SF como o cronotopo da reflexão, que permite a tomada de consciência e o desenvolvimento do gênero da atividade dos professores. Portanto, é a partir dessas especificidades que a interpretação das interações acontece.

Para levar a cabo tal entendimento, sugiro uma proposta para a análise dialógica das interações no contexto da SF, inspirado na questão da interpretação, amplamente discutida nos últimos textos de Bakhtin e já retomada aqui. O princípio dialógico, como ontologia da existência humana, nesta pesquisa, transforma-se na perspectiva analítica de compreensão das relações humanas por meio dos enunciados produzidos pelos sujeitos nas interações analisadas. Baseado nas ideias que estão apresentadas nos últimos textos de Bakhtin, escritos na década de 1970, pouco antes de sua morte, apresento suas implicações para a interpretação de nosso *corpus*. Começamos, então, recuperando a definição do que seria a palavra do outro na interpretação de enunciados em uma pesquisa que se coloca como dialógica.

Nas palavras de Bakhtin, “Por palavra do outro (enunciado, produção de discurso) eu entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer outra língua, ou seja, é qualquer outra palavra *não minha*” (BAKHTIN, 2017b, p. 37, grifos no original). A partir disso, o autor justifica que a palavra habita em uma região fronteira, entre aquilo que é meu e aquilo que é do outro, ideia que está muito bem desenvolvida em sua produção dos anos 1930-1940 *Teoria do Romance I: a estilística* (BAKHTIN, 2015). É nessa fronteira que as ideias podem coincidir, concordar, discordar, confundir-se. Dessa afirmação, podemos concluir que toda a vida é uma reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada). Nesse jogo dialógico, não existe primeira e nem

última palavra a serem ditas e os sentidos, distribuídos nos diversos pontos de vista que lutam pela consciência do sujeito, são renovados em cada nova interação.

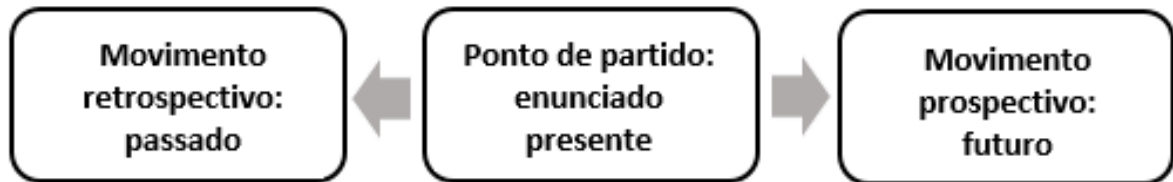
Assim, o objeto das ciências humanas, como insiste o autor, é o texto/enunciado, ou seja, a palavra do outro. Por isso, insisto também na responsabilidade ética que o pesquisador na LA precisa assumir para com o outro. Na perspectiva de Bakhtin (2017b, p. 40-41, grifos no original), “a palavra do outro [na pesquisa] deve transforma-se em minha-alheia (ou alheia-minha) [...]. No processo de comunicação dialógica com o *objeto*, este se transforma em *sujeito* (o outro eu)”. Inspirado em Bakhtin, estou convencido de que o objeto da LA não pode ser uma verdade ou conceito igual a si mesmo. Como sujeito, e mantendo-se na condição de sujeito que age e interage nos mais diversos campos da atividade humana, o pesquisador da LA reage de forma infinitamente diversificada às palavras do outro e isso o leva, a cada momento, a descobrir algo do outro e dele mesmo que apenas em um momento anterior não era possível saber. Ao invés de tentarmos encontrar verdades generalizantes, estamos nós, linguistas aplicados, empenhados a interpretar as palavras dos outros. Mas como operacionalizar um objeto que parece ser complexo e de enorme variação?

Para responder a essa pergunta temos que recorrer à questão da interpretação desenvolvida por Bakhtin. O autor apresenta de forma sistemática esse tema no texto *A ciência da literatura hoje*, encomendado pelos editores da revista *Novi Mir* na década de 1970. Por ocasião desse texto, Bakhtin inaugura um novo paradigma para a interpretação do texto literário, substituindo a interpretação baseada unicamente nas condições socioeconômicas imediatas, vinculadas ao pequeno tempo da obra, pela questão histórico-cultural, quando o contexto imediato da produção da obra se vincula ao grande tempo, aos elos entre presente, passado e futuro. Bakhtin defende a tese de que o texto vai produzir diferentes sentidos nas diferentes épocas em que for lido. Isso só é possível porque os sentidos não morrem no momento presente, mas participam da história e da cultura. Os sentidos são, portanto, como já discutido na seção 4.1, cronotopicamente situados e, portanto, festivamente renovados.

Bakhtin (2017b, p. 67) pensa a interpretação dos enunciados da vida cotidiana de forma análoga. Disso advém sua tese de que a interpretação é o “correlacionamento com outros textos e reapreciação em um novo contexto (no meu, no atual, no futuro)”. Por isso, em Bakhtin, todo enunciado, em seu caráter de elo na cadeia da interação discursiva, não pode ser o primeiro e nunca será o último. Cabe ao interpretante olhar dessa forma para o objeto de análise, relacionando um enunciado a outro na infinita cadeia da interação discursiva, na qual nenhum sentido morre, mas, repito, renova-se. Em suma, “toda interpretação é o correlacioanmento de dado texto com outros textos” (BAKHTIN, 2017b, p. 66).

Assumindo as considerações sobre a interpretação de Bakhtin, seguirei as seguintes etapas na análise dos textos/enunciados produzidos no contexto da SF:

Figura 5 – Etapas da interpretação dialógica



Fonte: elaborada pelo autor.

O ponto de partida da interpretação, o material de trabalho do pesquisador, como apresentado na Figura 5, é sempre o texto/enunciado; em seguida, o pesquisador insere esse texto/enunciado em seu contexto imediato, identifica suas condições de produção, quem fala (ou escreve), de onde fala e para quem fala; feito isso, o pesquisador desloca o texto de seu contexto para o passado e busca *adivinhar* a quem o texto/enunciado está respondendo, onde está situado na cadeia da interação dos outros textos/enunciados já-ditos; por fim, realiza um movimento prospectivo, antecipando e já iniciando um futuro contexto para o texto que foi seu ponto de partida. Sendo assim, “só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectivamente e prospectivamente, fazendo dado texto comungar no diálogo” (BAKHTIN, 2017b, p. 67). Esse é o trabalho do pesquisador.

De tudo isso decorre também o fato de que quem interpreta um dado texto é sempre outro sujeito. Diferentemente de ser uma entidade fantasmagórica que, dotado de uma neutralidade científica, pode objetificar e concluir o outro, o pesquisador é outro ser no mundo que ocupa um lugar que lhe dá responsabilidade, pois lá somente ele pode habitar e ver o outro de seu próprio horizonte axiológico. Por isso, o que podemos esperar de uma interpretação dialógica do enunciado é sempre uma criação ativa e criativa. Dessa forma, também a interpretação não pode acontecer sem uma avaliação do interpretante: “elas são simultâneas e constituem um ato único integral. O intérprete enfoca a obra com sua visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições” (BAKHTIN, 2017b, p. 36) que, no processo dialógico, também sofrerão transformações em contato com o próprio enunciado interpretado.

Bakhtin (2017b), ao dar continuidade ao seu mais desafiador projeto intelectual, a criação de uma nova disciplina para as ciências humanas – a metalinguística –, entende que a interpretação dialógica, por pressupor a linguagem, necessita de dois elementos: (i) a interpretação do significado dos elementos da língua e a (ii) interpretação do sentido da

interação. Segundo o autor, “as relações dialógicas pressupõem linguagem, no entanto elas não existem no sistema da língua. Não são possíveis entre os elementos da língua” (BAKHTIN, 2016, p. 92). Por isso, não basta estudar a repetição sistemática dos elementos linguísticos, mas interpretá-los a partir da situação concreta de interação. A interpretação dialógica, portanto, é o reconhecimento das relações de sentido entre enunciados no grande diálogo da comunicação discursiva. Isso se revela, por consequência, nas formas de expressões generalizadas da língua, seja no uso de pronomes pessoais, verbos, modalizações etc. Ou seja, os elementos repetíveis do sistema da língua são o meio pelo qual as relações dialógicas tomam forma no trabalho de análise (para mais detalhes, ver SOBRAL; GIACOMELLI, 2018).

Ainda cabe esclarecer, antes mesmo da análise, a maneira pela qual concebo as especificidades das relações dialógicas – relações entre sujeitos via discurso – a partir da interpretação que faço das interações no contexto da SF. No geral, os autores dos enunciados respondem imediatamente ao pesquisador nas interações em ACS, já que são os únicos a interagirem em tempo real nessa situação. Como o pesquisador também faz parte do coletivo de trabalho (não sendo de outra profissão, como geralmente acontece nas pesquisas desenvolvidas por psicólogos da Clínica da Atividade), certamente trará especificidades na constituição do real da atividade que será verbalizado. Claro que o professor, ao ver a cena da aula, também responde a si mesmo, avaliando, comentando, refletindo sobre sua atividade realizada. Além disso, como também pressupõe Bakhtin (2016), todo enunciado responde a outros enunciados que podem estar distantes no espaço e no tempo, mas que tematizam o mesmo objeto de discurso e responde também, em minha concepção, a outras atividades, realizadas por outros, que fazem parte do mesmo gênero profissional.

Na ACC, por sua vez, além das especificidades mencionadas acima, chamo a atenção para o fato de que o professor também está respondendo, de forma imediata, a outro colega de profissão, especialista no mesmo trabalho, no caso, o ensino da LEM em um centro de idiomas da rede pública, que também teve suas aulas gravadas e participou, da mesma forma, de uma ACS anteriormente realizada. As formas dessas respostas podem ganhar diferentes contornos nas tentativas de encontrarem as saídas para os dilemas que a realidade profissional impõe no cotidiano e de ajustarem o que foi feito com o que é dito sobre o que foi feito.

No retorno ao coletivo e no curso de formação continuada, por sua vez, que tem como objetivo, em nossa pesquisa, de fazer com que o coletivo de trabalho decida sobre o que fará com o que foi dito sobre o trabalho, interação, além dos professores protagonistas e do pesquisador, os demais professores do coletivo, bem como a coordenadora pedagógica. De certa forma, a interpretação das relações dialógicas nessa interação precisa considerar a relação de

poder estabelecida pela presença de um sujeito que simboliza uma hierarquia no trabalho – a coordenadora pedagógica –, bem como dos demais professores que não tiveram suas aulas gravadas. Os demais professores e a coordenadora podem, facilmente, ser interpretados pelos PP como sujeitos que podem questionar o que foi feito em sala de aula, bem como avaliar de diferentes formas o que foi dito (na ACS e na ACC) sobre o que foi feito.

A análise do relato, por sua vez, considera que os professores ocupam uma posição diferente na cadeia da interação discursiva. Distanciados das ações passadas, eles agora estão em momento posterior à experiência formativa e podem avaliar sua participação em todos os momentos da SF, desde a aproximação ao coletivo, até a finalização do curso. Para a análise dos enunciados produzidos por meio do gênero relato foram selecionados aqueles que, em meu ponto de vista, melhor refratam os posicionamentos axiológicos dos professores sobre essa proposta de formação. Parto do pressuposto de que na arquitetura de Bakhtin, o sujeito, do seu lugar único, ocupa uma posição avaliativa sobre os discursos dos outros. Por isso, todo enunciado é povoado por juízos de valores, por acentos apreciativos, por pontos de vista que emanam da consciência dos outros e se fundem ao nosso enunciado na luta pela nossa consciência. Nesse sentido, o componente da *expressividade* do locutor em relação ao objeto de discurso será analisado com mais detalhe nesta parte do *corpus*.

A partir disso, os enunciados produzidos pelos participantes da SF foram interpretados por meio das relações dialógicas entre eles. Inserindo-os em seu espaço-tempo de produção, recepção e reelaboração. Considerei, também, como previsto na seção 4.2, os aspectos exotópicos e cronotópicos para a análise das interações em contexto de autoconfrontação, tanto na ACS como na ACC. Em paralelo a isso, essas interações foram interpretadas a partir do esquema dialógico de análise do desenvolvimento do gênero da atividade, considerando, para isso, a relação *eu-o-outro* e seus desdobramentos. No retorno ao coletivo e no curso de formação continuada demos destaque a como os professores respondem aos participantes imediatos das interações, em relação dialógica com os discursos dos outros, apontando para indícios de novas variantes do gênero da atividade, por meio do diálogo entre os diferentes estilos, que são, segundo Clot (2007), a metamorfose do próprio gênero.

Essa dinâmica permitiu, como pretendo exemplificar na análise, caracterizar a atividade docente a partir das interações discursivas dos professores no e sobre o trabalho (objetivo específico um), por um lado, e identificar as tensões sobre a atividade docente nos enunciados dos professores no contexto da SF (objetivo específico dois), por outro. Fruto do exercício da análise, gostaria de apresentar, de forma resumida em dois quadros, como o coletivo de trabalho do CCI Jôquei caracterizou a atividade docente (Quadro 4) e quais as

tensões foram mais relevantes no processo dialógico deflagrado pela SF (Quadro 5). Faço isso porque, como a análise está organizada em um contínuo, a apresentação de um resumo das interações pode ser melhor vislumbrada ainda aqui na metodologia. Tendo isso em vista, apresento no Quadro 4, abaixo, o resumo da caracterização da atividade docente do CCI Jóquei.

Quadro 4: Resumo da caracterização da atividade docente no CCI Jóquei

CARACTERIZAÇÃO DA ATIVIDADE DOCENTE
Tem que lidar com a ausência dos alunos na aula
Impedida de ser realizada devido ao número de alunos em sala
Tentativa de uso frequente de dinâmicas
Necessidade de controle do tempo
Necessidade de manter o engajamento dos alunos
Uso obrigatório da abordagem comunicativa
Dificuldade dos alunos em responderem aquilo que é prescrito pelo professor

Fonte: elaborado pelo autor.

Ressalto que as características apresentadas no Quadro acima são relativamente estáveis, e, por isso, em pleno processo de desenvolvimento, de resignificação e de mudança, o que pode ser percebido com mais detalhes na análise das interações durante o curso de formação continuada, nas quais os professores retomaram e reelaboraram essas características. Abaixo, apresento o Quadro 5:

Quadro 5: Resumo das tensões reveladas pela análise da linguagem sobre o trabalho

TENSÕES REVELADAS PELA ANÁLISE DA ATIVIDADE
Uso/não uso de tecnologias digitais
Uso/não uso do livro didático
Repetir/não repetir a pronúncia
Aula dinâmica/aula monótona
Controlar/não controlar o tempo das atividades
Uso/não uso da língua portuguesa em sala de aula

Fonte: elaborado pelo autor.

As tensões resumidas acima foram retomadas em diferentes momentos das interações. Inclusive, foram decisivas, durante o retorno ao coletivo, para que os professores decidissem sobre os temas do curso de formação continuada. No decorrer da análise, busco exemplificar como os professores retomam e reformulam as tensões e, até mesmo, superam-nas a partir dos diálogos no curso de formação continuada e na escrita do relato.

Dito isso, é importante explicitar, ainda, que os enunciados produzidos em contexto de autoconfrontação e do curso de formação serão transcritos de maneira a conservar a variante de uso da língua portuguesa de cada um dos professores durante a interação, adaptando o que

for preciso à modalidade escrita da língua portuguesa. Como a análise dos aspectos prosódicos aqui não serão prioridade, pois o foco está na análise dos sentidos atribuídos pelos professores à sua atividade, evidenciarei apenas grandes hesitações, usando o símbolo de reticências [...]. Quando houver a citação nominal de um dos professores, o nome do citado será indicado dessa forma: [nome do professor]. As traduções de palavras em língua estrangeira, na transcrição dos diálogos, também serão apresentadas logo em seguida, entre colchetes, bem como alguma outra informação adicional que for considerada relevante para a análise. No caso do relato, os excertos serão retirados do texto escrito tal como se apresentam, sem nenhuma adaptação.

Para virarmos a página das considerações metodológicas, resta dizer que, depois de certa reflexão a partir da audição, transcrição e análise repetida das interações, decidi apresentar exemplos de diálogos divididos em três grandes unidades temáticas que equivalem, portanto, a cada um dos três temas que o coletivo de trabalho escolheu para ser pauta do curso de formação continuada. Em cada seção secundária, são apresentados exemplos de interações da ACS, da ACC e do retorno ao coletivo. Na primeira seção, analiso as dinâmicas para a aula de LEM. Na segunda, as técnicas de ensino para as aulas de LEM e, na última, o papel da língua materna no ensino da língua estrangeira.

Cada uma dessas seções é seguida por uma seção terciária responsável por apresentar a análise dos diálogos durante o curso de formação continuada com o objetivo de demonstrar como os temas que geraram controvérsia nas primeiras etapas da pesquisa (ver Quadro 5 acima) são reelaborados pela atividade formativa. Em outras pesquisas, geralmente, a análise segue a ordem cronológica da interação; primeiro se analisa os diálogos da ACS, depois os da ACC e, por fim, os do retorno ao coletivo. Como nossa pesquisa foi desenhada em função de que, ao final do retorno ao coletivo, os professores tomassem em suas mãos a decisão do que seria mais importante se tratar na formação continuada, também foi necessário mudar a forma de organização e análise do *corpus*.

Portanto, apresento cada um dos temas e como ele foi discutido e rediscutido nas diferentes interações. Dessa forma, o leitor poderá ter uma ideia de como desenvolveu-se as reflexões dos professores sobre determinado assunto, até chegar à decisão de transformá-lo em pauta de um encontro formativo. É importante salientar, também, que alguns temas, como podemos observar no Quadro 5, foram objeto de debate apenas da ACS. Na ACC, os professores decidiram por não o comentá-los. Da mesma forma, existem temas debatidos nas autoconfrontações que não foram retomados pelo coletivo. A prioridade aqui, contudo, será apresentar, na tentativa de evitar superficialidade na discussão, apenas os temas que se

apresentaram em todas as fases da pesquisa, por isso mesmo entendidos como os mais relevantes para aquele coletivo de trabalho.

Por fim, considerando que nossa forma de análise dialógica explicita bastante bem o passo a passo que seguiremos, e para evitar um texto demasiadamente parafraseado, na análise, retomarei os pressupostos teóricos, na maioria das vezes, apenas em forma de alusão e remissão do leitor a algumas pesquisas que convergem ou divergem da interpretação realizada, eximindo-me, portanto, de citações diretas e/ou indiretas frequentes. Na próxima seção, será apresentada a análise dos resultados na tentativa de demonstrar como os objetivos da pesquisa foram alcançados.

6 ANÁLISE DIALÓGICA DO *CORPUS* DISCURSIVO

Esta seção está dividida em quatro subseções secundárias e em três subseções terciárias, nas quais é apresentada a análise dialógica do *corpus* discursivo. Na primeira seção, são analisados os diálogos em que o ponto de tensão se estabeleceu entre o que foi feito em função da tentativa da realização de uma aula dinâmica. Na segunda, são tomados como exemplos enunciados em que evidenciam as maneiras pelas quais os professores tentam garantir a interação em sala. Na terceira, exemplifico como o uso da língua materna em sala de aula pode causar tensão no dizer dos professores. Finalmente, na quarta seção, é apresentada a análise dos relatos dos professores sobre o desenvolvimento da SF e, em consequência, uma sugestão de reelaboração da SF para pesquisas futuras.

6.1 As dinâmicas para a aula de LEM

Nesta seção, serão analisados os diálogos em que o ponto de tensão se estabeleceu entre o que foi feito e a questão da administração do tempo, em função da tentativa da realização de uma aula dinâmica e/ou com o uso de dinâmicas. A partir das interações discursivas durante a SF, entende-se, aqui, dinâmicas como a tentativa de o professor usar alguma estratégia que fuja do uso do livro, como, por exemplo, diferentes tipos de jogos. Depois de assistir diversas vezes aos vídeos das interações, foram selecionados exemplos que julgo representativos para se discutir como os professores buscam dinamizar suas aulas. Cabe esclarecer que os diálogos apresentados são considerados enunciados concretos, por isso foram conservados em sua plenitude, do início ao fim de cada fala, por isso alguns são bastante longos.

Apesar de considerar a ACS e a ACC como diferentes contextos de interação, apresentarei, nesta mesma seção, exemplos das duas interações. Isso ocorre porque os temas discutidos na ACS foram frequentemente retomados e rediscutidos na ACC e no retorno ao coletivo. Com isso, procuro permitir que o leitor acompanhe o caminho percorrido pelo pesquisador e pelo coletivo de trabalho até chegarem à escolha dos temas que se tornaram objeto de discussão no curso de formação continuada. Como a análise acontece *a posteriori* das interações, selecionei aquelas cenas que foram mais importantes na tomada de decisão do coletivo de trabalho para a atividade de formação continuada. Em consequência disso, também, quando necessário, analisarei interações provenientes do encontro de retorno ao coletivo no qual houve a discussão sobre o mesmo objeto de discurso.

A primeira interação foi retirada da ACS do PPE. Na aula, que estava em seu início, o professor estava apresentando um vídeo para os alunos, projetado na televisão que fica à frente da sala. O vídeo apresentava variadas imagens e os alunos deveriam, ao verem as imagens, descrever fisicamente cada personagem. Ao se ver apresentando o conteúdo daquela forma, o PPE pediu ao pesquisador para pausar o vídeo e fez o seguinte comentário:

Eu queria comentar sobre essa introdução [...] porque eu tinha pensado inicialmente em levar uma outra atividade, só que na aula anterior eu conclui, né? No finalzinho da aula, acho que uns trintas minutos antes do final da aula, eu passei um vídeo onde já introduzia esse vocabulário, né, que eu já introduzi uma parte desse vocabulário e alguns alunos havia faltado, aí eu fiquei naquele dilema, como dá seguimento, dá continuidade sem apresentar antes, né, visitar essa questão mesmo do conteúdo. Acabei levando esse vídeo. Eu tinha pensado inicialmente, tem um tipo um dominó de descrição física, só que aí é [...] com a correria acabei não conseguindo imprimir colorido [...] e como a nossa turma é muito numerosa, costumo utilizar nas turmas de cinco alunos, sete alunos em cursos privados. Como a nossa turma é vinte, precisaria de pelo menos acho que quatro ou cinco dominós pra tentar colocá-los em quatro grupos, cinco grupos para tentar revisar esse conteúdo e que eles pudessem ser mais dinâmicos, tivesse mais de fato algo mais efetivo de uso mesmo deles, e até de interação entre eles. Eu acabei, não, vou levar então o vídeo pra que eles vejam, revisem aqueles que já tinham visto na aula anterior e os que faltaram para que tenham acesso [...] não é o mesmo vídeo, o vídeo da aula anterior era um vídeo onde o professor ele ia mostrando imagens das pessoas com as descrições físicas e depois havia uma atividade onde ele colocava lá as imagens e pedia pros meninos irem completando de acordo com que eles visualizavam. Mas aí eu, não, vou [...] achei interessante esse vídeo e acabei levando pra fazer essa introdução, mas, assim, foi o plano b. (PPE)

Logo de início cabe destacar a possibilidade que os métodos indiretos de análise de inspiração vigotskiana, no caso a ACS, oferece para que o sujeito revele, por meio da linguagem, o real da atividade. Isto significa que, ao ver a cena da aula – a sua atividade realizada -, o PPE verbalizou aquilo que seria impossível ser apreendido em uma observação direta da sua prática, por mais bem-intencionada que esse tipo de observação seja. O primeiro excerto do PPE exemplifica bem essa possibilidade: *Eu queria comentar sobre essa*

introdução... porque eu tinha pensado inicialmente em levar uma outra atividade, só que na aula anterior eu concluí, né? Vemos que a atividade realizada em sala não foi a primeira opção do professor que, por meio do uso da locução verbal *tinha pensado*, coloca em palavras uma atividade de planejamento que foi impossível de ser realizada. Dessa forma, a atividade real ultrapassa aquilo que foi efetivamente realizado e engloba uma parte oculta da atividade que, como nos ensina Bessa, Silva e Moraes (2018), só pode ser revelada pela linguagem. É por meio dessa parte oculta que temos a oportunidade de melhor compreender o que o professor faz (ou até mesmo não faz) para fazer aquilo que precisa ser feito em relação ao seu objeto de trabalho e aos outros a quem dirige sua atividade.

Essa parte oculta, apresenta-se, como no caso em tela, em forma de dilema. O PPE afirma que ficou no *dilema* por ter sido impedido de levar outra atividade devido ao número de alunos faltosos em sua aula anterior. Isso corrobora com a ideia de que, o trabalho docente, como já discutido em Clot (2007), é sempre dirigido na relação triádica entre o eu (trabalhador), o objeto de trabalho (o ensino da língua estrangeira) e o outro (alunos, colegas de profissão, superior etc. – o terceiro no diálogo no sentido de BAKHTIN, 2016). Procuro demonstrar, neste caso, a importância do outro na decisão de planejamento e de organização da aula, em que a quantidade de falta dos alunos pode ser apontada, de início, como um fator relevante para as tomadas das decisões do trabalho do professor no contexto do CCI Jóquei. Posso sugerir que a frequência às aulas é ponto fulcral para garantir a avaliação dos professores sobre o que, no sentido de Amigues (2003), podemos denominar de eficácia do trabalho docente.

Tanto é assim que o PPE se questiona *ai eu fiquei naquele dilema, como dá seguimento, dá continuidade sem apresentar antes, né?* O questionamento, que vem à tona na ACS, retoma uma ação passada, nota-se o uso do verbo *ficar* no pretérito perfeito. Contudo, ao verbalizar sobre essa dificuldade, no momento presente, o PPE assume que *Eu tinha pensado inicialmente, tem um tipo um dominó de descrição física, só que aí é [...] com a correria acabei não conseguindo imprimir colorido [...] e como a nossa turma é muito numerosa, costumo utilizar nas turmas de cinco alunos, sete alunos em cursos privados*. O uso do verbo *ter* na locução verbal *tinha pensado* e o advérbio de lugar *ai* em *só que aí é [...]*, em minha interpretação, recuperando o que foi discutido em Lopes, Moraes e Gonçalves (2018), pode evidenciar o cruzamento não de dois, como sugerido na revisão teórica, mas de três espaço-tempo diferentes.

O primeiro, o do momento passado (neste caso uma atividade reflexiva do professor anterior à realização da aula, o seu planejamento – *eu tinha pensado inicialmente*) com outro passado menos distante (a aula – *só que aí*) e o presente, a ACS, que permite ao professor, por exemplo, refletir sobre a aula por meio de uma recuperação temporal de sua preparação. O

vídeo com a gravação da atividade realizada torna-se, dessa forma, um ponto de apoio para que o professor, em posição extralocalizada em relação à sua atividade, avalie sua ação no passado e, por meio de uma relação dialógica do tipo *eu-para-mim*, avalie sua atividade, em diálogo, por força do gênero, com a atividade dos outros.

Graças a essa especificidade da interação em autoconfrontação, sugerimos que ela pode ser caracterizada como um cronotopo da reflexão, pois permite ao professor, exotopicamente, recuperar e, por que não dizer, reconstruir a história de sua atividade, uma vez que a linguagem, na perspectiva de Bakhtin (2016), cria sempre algo novo a partir da palavra que já foi dita, pois ela sempre se relaciona com o já-dito e com o ainda não dito, em um fluxo contínuo de interação. Na autoconfrontação se encontram, assim, cronotopos diferentes que são recuperados pela capacidade que a linguagem tem de refratar as experiências humanas, no caso, as experiências de trabalho, pois, como nos lembra Bakhtin (2018b), a entrada para a interpretação dos sentidos se dá pela porta do cronotopo. Podemos sugerir, também, a partir dessa leitura, que a atividade docente, como gênero, é realizada concretamente durante a aula, mas começa muito antes de o professor adentrar em sala. O trabalho invisível do professor, portanto, precisa ser colocado em destaque quando se analisa um trabalho em que a atividade de ensino dirigida aos alunos não é um fim em si mesma, mas figura como uma cadeia dialógica, entre os elos anteriores e posteriores de sua efetivação.

Como mais um exemplo, o PPE afirma que *com a correria acabei não conseguindo imprimir colorido [...]*. Percebemos, assim, que o fator tempo, antes mesmo da aula, é decisivo na execução da tarefa que o professor havia proposto para si mesmo – a impressão de um material - que, por condições de tempo, não foi possível ser realizada (uma prescrição ascendente nos termos de DANIELLOU, 2002). O tempo, dessa forma, é uma variável que impede que o professor realize seu trabalho da forma como havia planejado. O trabalho impedido, como adiantou Clot (2007), é parte fundamental na análise da atividade, uma vez que participa, com plena igualdade de direitos, da atividade real e pode gerar, além disso, sofrimento ao trabalhador e diminuir seu poder de agir. O que vemos, portanto, é um comentário sobre a realização de um *plano b*, mas que poderia ter sido observado isoladamente para julgar a prática do professor como menos exitosa. Reforço aqui as palavras de Amigues (2003), para quem não existe um professor eficiente em todas as circunstâncias e que a atividade realizada precisa, necessariamente, ser objeto de subjetivação do próprio trabalhador para que se tire dela elementos pelos quais uma análise possa ser realizada e encontre sentidos para além da divisão estereotipada dos professores entre bons e maus profissionais.

Além do tempo, outra variável que participa do trabalho impedido do professor é a questão do número de alunos na turma. Sobre isso, o PPE afirma que *e como a nossa turma é muito numerosa, costumo utilizar nas turmas de cinco alunos, sete alunos em cursos privados*. Digno de nota aqui é o fato da comparação que o PPE estabelece entre as turmas do CCI Jóquei – curso público de idiomas – com as turmas de cursos particulares. A necessidade dessa ressalva pode ser uma resposta antecipada do PPE a um possível julgamento do PE sobre a ineficácia de seu *plano b* e também recupera, necessariamente, pela força do gênero da atividade, formas de agir de outros que são validadas pela memória pessoal do professor. O número de alunos nas turmas dos cursos particulares, como apontado pelo PPE, é notadamente menor do que o das turmas do CCI, que podem contar com até 25 alunos. O outro nessa interação se torna ponto fundamental para que o PPE avalie, talvez, como difícil, trabalhar em turmas que ele considera numerosa, o que põe em xeque, portanto, a sua eficácia. Essa diferença sugere as condições de trabalho do professor é mais um elemento que, de certa forma, impede que sua atividade seja realizada como planejada. Encontrar as possíveis saídas para esses dilemas com auxílio de todos que participam desse coletivo é, por sinal, o que motiva a realização desta pesquisa.

Essa mesma cena da aula do PPE, com seus comentários na ACS, foi levada para a ACC, na qual interagiram o PPE, a PPI e o PE. Ao ver a cena e os comentários do PPE na ACS, a PPI faz as seguintes ressalvas na ACC:

Oh, [nome do pesquisador] é [...] e [nome do PPE] [...] quando essas questões de esvaziamento de sala de aula acontecem comigo e dependendo do volume de coisas que a gente tem que dar numa sala de aula, obviamente, é [...] o vídeo é muito legal, a proposta assim é excelente, mas dependendo também da velocidade, né, do nível dos alunos e tudo mais, eu às vezes costumo pedir até que o aluno, aquele aluno que é mais, é [...] que se destaca mais na sala de aula faça uma memória, venha pro quadro, coloque algumas coisas e tudo mais. Às vezes me parece que quando eu faço isso na sala de aula, os alunos prestam até mais atenção do que no próprio vídeo, porque eles mesmos, eles querem ser aquele aluno que tá ali na frente, é [...] se mostrando a todo mundo. (PPI)

Em seu comentário, ao responder tanto às cenas da aula como aos comentários do PPE na ACS, a PPI tensiona com a decisão do PPE em ter levado um vídeo para introduzir a aula. Dessa tensão, surge a disputa pelos sentidos do uso/não uso das tecnologias em sala de aula. De início, podemos perceber que a questão do *esvaziamento de sala*, ao se referir à quantidade de alunos faltosos, é uma frequente. Ou seja, o professor do CCI Jóquei e, talvez, os demais professores de diferentes contextos, precisam enfrentar, como parte integrante do gênero de sua atividade, o problema da falta dos alunos. O que cada professor em particular realiza para superar essa dificuldade pode ser apontado como sendo o estilo que participa do próprio gênero. O estilo, cabe ressaltar, é tão coletivo como individual e realiza-se na tensão

entre o que é meu e o que é do outro; isto é, ele também é reelaborado a partir da interação com os outros na cadeia da comunicação dialógica. A PPI, diferentemente do PPE, costuma, no caso de faltas, e, segundo ela, *dependendo do volume de coisas que a gente tem que dar numa sala de aula, obviamente*, pedir para que os alunos que mais se destacam na sala possam ir até o quadro fazer uma memória do conteúdo da aula passada. Essa é a maneira pela qual a PPI transforma o gênero da atividade em um momento concreto de seu agir.

Apesar de ela concordar que o professor tem que lidar com um volume de coisas a fazer em sala, a PPI precisou, por algumas vezes, modalizar seu dizer. Apesar de não usar o vídeo, ela necessita caracterizá-lo como *muito legal, excelente*. Essa caracterização pode ser uma resposta aos discursos pedagógicos que avaliam como positivo o uso de tal recurso em sala de aula. O uso repetido do advérbio *às vezes* também pode ser um indicativo de que, por um lado, a PPI deseja validar como positiva a atividade do PPE, ou de que, por outro lado, a forma como ela lida com a ausência dos alunos, ao não usar o vídeo, acontece apenas esporadicamente, o que deixa subtendido a ideia de que ela também pode usar outras formas, inclusive o vídeo. É interessante perceber na ACC a validação dos pares diante das escolhas tomadas. Há, ao que parece, um sentimento de solidariedade, como se ao justificar o outro, a PPI justificasse a si mesma. Essa necessidade de validação pode demonstrar, também, que o coletivo de trabalho está vivo, isto é, existe para além de um coletivo de pessoas. Como a PPI quis se colocar como aquela que nem sempre usa o vídeo em situações análogas, indo, portanto, de encontro com a tendência do discurso pedagógico que orienta seu uso, precisou modalizar seu dizer em função de seus interlocutores imediatos, o PPE e o PE, e dos interlocutores presumidos que poderiam avaliar negativamente essa atitude, inserindo-se aí a chefia imediata.

Seja como for, a PPI conclui sua fala dizendo que *Às vezes me parece que quando eu faço isso na sala de aula, os alunos prestam até mais atenção do que no próprio vídeo, porque eles mesmos, eles querem ser aquele aluno que tá ali na frente, é [...] se mostrando a todo mundo*. Essa informação é importante para compreendermos que o uso/não uso do vídeo em situações análogas no gênero da atividade é, na verdade, uma variação estilística daquilo que pode ser colocado em termos de uso/não uso de tecnologias digitais. Verificamos, em outro lugar (BASTOS; RIBEIRO, 2020c), que, mesmo antes do momento pandêmico que vivenciamos nos últimos anos, com a adoção do ensino remoto emergencial, o uso das tecnologias já se colocava como ponto de tensão nas interações discursivas dos professores em contexto de autoconfrontação. Avaliações como fácil e difícil e certo e errado faziam parte do discurso docente quando tematizavam o uso das tecnologias em sala de aula. No caso em tela, não é diferente. A PPI, mesmo recorrendo ao que pode ser denominado *de voz da experiência*

– uma recuperação da memória pessoal sobre a realização da atividade - para afirmar que *os alunos prestam até mais atenção do que no próprio vídeo*, precisou modalizar seu dizer, considerando possíveis avaliações negativas sobre um professor de LEM que não utiliza tecnologia em suas aulas, um professor analógico, por assim dizer. A tensão vídeo/não vídeo, nessa interação, ilustra bem como os professores podem estilizar de formas diferentes o gênero da atividade que recupera, no contexto do CCI Jóquei, o problema da ausência dos alunos nas aulas como participante ativo dessa história.

No retorno ao coletivo, os comentários sobre a cena recolocaram a tensão entre o uso/não uso da tecnologia em outros termos. Encontramos, por exemplo, relações dialógicas entre o uso da tecnologia como uma saída menos trabalhosa para o professor, enquanto a maneira como a PPI age em situações semelhantes foi avaliada por alguns colegas como mais extenuante. O retorno ao coletivo, assim, apresenta-se como um espaço-tempo da reconsideração, da retomada do que foi dito pelo outro em função da construção de uma reflexão que tende a encontrar saídas em comuns para os problemas que antes poderiam ser vistos como de apenas um professor, mas que, ao serem enfrentados pelos métodos indiretos e colocados como tema de discussão, revelam-se, graças a força que a linguagem tem de interpretar o trabalho. Levando isso em consideração, vemos o que a PC comentou sobre a mesma cena no retorno ao coletivo. O comentário da PC se concentrou, especificamente, como uma resposta à fala da PPI na ACC. Como afirmado pela PPI, seria uma boa ideia pedir para que um dos alunos que estivessem presentes na sala fosse até o quadro relembrar aos demais o conteúdo da aula anterior. Sobre isso, a PC comenta: *E [...] nessa ação, [nome da PPI], eu vejo assim, uma importante característica da abordagem comunicativa, que é dar espaço pro aluno ser o agente o [...] o ativo do processo. Pra ele estar ali à frente e repassar pros colegas o que ele aprendeu. (PC)*

Percebemos que a PC responde ao enunciado da PPI fazendo uma avaliação positiva sobre como a PPI age quando enfrenta o problema do esvaziamento em sua sala de aula. Para a PC, essa forma de agir é *uma importante característica da abordagem comunicativa*. Ao responder a ação da PPI dessa forma, a PC, pela posição de poder que ocupa naquele momento, pode fazer ressoar o sentido de que práticas que reforcem a abordagem comunicativa são mais valorizadas e, por isso, devem ser realizadas pelos demais professores. A PC apresenta o que, para ela, é a característica de tal abordagem: *dar espaço pro alunos ser o agente o [...] o ativo do processo*. Temos aqui uma boa sinalização do que como um coletivo pode reelaborar uma prescrição descendente, aquela que está presente em documentos oficiais, como na Proposta Pedagógica para os CCI's que diz que o ensino de LEM deve ser ministrado

seguindo a abordagem comunicativa. A abordagem comunicativa, de acordo com a PC, compreende o aluno como agente *ativo* do processo (de ensino-aprendizagem?), o que não está explicitado na prescrição. Dessa forma, o gesto profissional que pede ao aluno para ir à frente da sala e *repassar* o que sabe para os colegas pode ser considerado, além de uma reelaboração estilística da PPI, uma sugestão para uma nova variante do gênero da atividade no CCI Jôquei, ao passo que foi validado pela chefia imediata.

Em seguida, a PCI2 imediatamente responde ao comentário da PC sobre a cena apresentada no coletivo de trabalho: *E aí tem casos em que ninguém se dispõe a fazer esse trabalho individual, né, ainda fica mais difícil. E aí requer do professor uma flexibilidade, uma [...] um trabalho exaustivo de fazer perguntas e de colocar as coisas pra incentivar a participação.* (PCI2). Talvez por concordar com o uso do vídeo, a PCI2, ao responder enunciados de diferentes contextos espaço-temporais (ACS, ACC e os enunciados anteriores do retorno ao coletivo), aponta alguns pontos negativos sobre a ação sugerida pela PPI, tensionando, também com o sentido produzido pela PC.

Como o trabalho é sempre dirigido ao outro, no caso do trabalho docente dirigido diretamente ao aluno e, por força do gênero, dirigido aos outros que participam da profissão, a PCI2 prevê que pode acontecer *casos em que ninguém se dispõe a fazer esse trabalho individual*. Caso isso aconteça, o trabalho do professor ficaria, segundo ela, *ainda mais difícil*. O uso do advérbio *ainda* chama bastante atenção. Com seu uso, a PCI2 reforça o sentido de que o trabalho do professor já é difícil e, realizar atividades que dependam diretamente de o aluno aceitar participar, pode tornar-se ainda mais difícil ou, até mesmo, inviável. Ser professor, assim, é desafiador, pois, para desenvolver seu objeto de trabalho, o ensino de línguas, ele o endereça a um outro sujeito, outra consciência com desejos e motivações que podem ser diferentes dos resultados pretendidos pelo professor ao realizar sua atividade.

O caso da possibilidade de o aluno não fazer essa tarefa caminha lado a lado com as demais condições que impedem o professor de realizar seu trabalho, como o número de alunos em sala, a quantidade de trabalho a ser desenvolvido e a ausência dos alunos na aula. Caso o aluno não fosse à frente, a PCI2 avalia que *E aí requer do professor uma flexibilidade, uma [...] um trabalho exaustivo de fazer perguntas e de colocar as coisas pra incentivar a participação*. Incentivar a participação, dessa forma, pode ser entendido como muito mais complicado do que apresentar um vídeo para iniciar a aula e lembrar de um conteúdo. Isto é, os sentidos que se colocam em disputa aqui giram em torno de encontrar saídas pelas quais a eficácia do professor seja alcançada com mais facilidade e o trabalho desenvolvido com mais eficiência. No entanto, como ressaltado pela PC, fazer com que os alunos se tornem o sujeito

ativo do processo educativo conversa melhor com a abordagem comunicativa, como está prescrito pelos documentos oficiais e atualizado por sua fala. De toda forma, os movimentos de idas e vindas, com diferentes posicionamentos axiológicos em relação a um mesmo objeto de discurso, quando os professores colocam em palavras a atividade que desenvolvem no retorno ao coletivo, concretizando a relação *eu-para-mim*, *eu-para-o-outro* e o *outro-para-mim*, é fundamental para que façam reviver o gênero da atividade, inclusive em suas contradições.

O PCI1, no retorno ao coletivo, também fez um comentário sobre a fala da PPI na ACC. Podemos notar que o PCI1 responde à fala da PCI2 e da PPI para reconstruir seu projeto de dizer sobre o mesmo objeto de discurso tematizado.

Eu achei legal também ali na fala da [nome da PCI2]. Ela envolve muito assim a dinâmica durante a sala de aula, né, se os alunos ainda ficam esperando o professor sempre tá fazendo isso, né, não tem como a gente [...] ele vai ficar ali, ou vai ter momento pra essa retomada, né, então, aos poucos eles vão, né, seguindo o hábito, né. Eu achei legal porque é [...] a rotina, né, a rotina na sala de aula. Quanto mais você vai fazendo, eles vão se enturmando, né, e vão [...] Mas também isso, né, eu também, eu [...] eu tenho algumas dificuldades, né, na turma nova, nova dinâmica, primeiro semestre, né. Então, pra você criar essa rotina na sala de aula, é [...] tornar a rotina mais [trecho incompreensível] como a [nome da PPI] falou, requer um tempinho, né, mas é muito legal para você fazer. (PCI1)

O PCI1 parece concordar com a ideia da PCI2 sobre ser mais trabalhoso pedir aos alunos para participarem indo à frente da sala. Seria, por assim dizer, um maior risco de o trabalho do professor ser impedido e sua eficácia colocada à prova. O PCI1 apresenta esse tipo de ação, contudo, como parte de um contínuo, uma forma de fazer que poderia tornar-se um hábito. Esse elemento pode nos dar uma pista de como um estilo desenvolvido por um professor em particular, se bem avaliado pelos demais, pode tornar-se uma variante do gênero da atividade quando discutido no retorno ao coletivo. Contudo, a dificuldade dos professores em fazerem os alunos participarem é um imperativo que só pode vir à tona pela reformulação discursiva do que foi dito pela PPI na ACC.

Além disso, o problema que poderia ser de ordem aparentemente individual, é reformulado e colocado como ponto em comum pelo PCI1 ao afirmar que *Mas também isso, né, eu também, eu [...] eu tenho algumas dificuldades, né, na turma nova, nova dinâmica, primeiro semestre, né*. Da mesma forma que o PPE, o PCI1 tem dificuldade em turmas iniciantes, em estabelecer uma nova dinâmica de aula, diferentemente daquela que os alunos estão acostumados no ensino regular da rede pública estadual. Essa dificuldade pode ser desfeita, no entanto, se adotado o estilo da PPI, o que seria, ao mesmo tempo, mais demorado (e trabalhoso?). De toda forma, ao apresentar sua dificuldade, o PCI1 ajuda o coletivo de

trabalho a entender que existem problemas que são compartilhados por mais de um professor. Daí, em meu ponto de vista, a importância de esses problemas serem discutidos em um curso de formação continuada em serviço.

Ao que tudo indica, no CCI Jóquei, os professores precisam trabalhar mais para garantir que a parte impessoal do gênero da atividade – o método comunicativo, nas palavras da PC – estabeleça-se e vire um hábito. Para corroborar com essa ideia, o PCII retoma a fala da PPI e acrescenta *como a [nome da PPI] falou, requer um tempinho, né, mas é muito legal para você fazer*. Nesse excerto, o PCII, ao retomar a voz da PPI, insere alguns elementos linguísticos que apontam para a sua reelaboração. Ao utilizar o diminutivo em *tempinho* o PCII pode querer destacar de forma menos taxativa que o fator tempo pode ser um impeditivo para a ação, avaliando-a como não tão viável, especialmente nas turmas iniciantes. Apesar de levar esse *tempinho*, ele sente a necessidade de elogiar a prática da colega, afirmando que *é muito legal para você fazer*. Na análise da relação linguagem e trabalho, é importante destacar esse ato frequente de um professor elogiar/incentivar o outro, pois valida e motiva o agir profissional em meio às dificuldades que são enfrentadas no cotidiano.

Percebemos aí que entre o prescrito (método comunicativo) e o realizado em sala existem implícitos, assim como discutido por Clot e Faïta (2016), que fazem parte do gênero da atividade, mas que dificilmente são objetos de reflexão. Quando o gênero é colocado à prova, por meio dos métodos indiretos de análise, torna-se inevitável a criação de um cronotopo no qual o objeto da ação do passado, torna-se comentário no presente, sendo, assim, um recurso concreto para que o coletivo (re)pense formas de superar seus desafios. Retomar a atividade concreta que foi desenvolvida cria um espaço-tempo no qual as relações *eu-o-outro* concretizam-se em movimentos de validação, discordância e, até mesmo, reelaboração.

O próximo diálogo sobre a mesma temática é também sobre a aula do PPE. Neste caso, o PPE, na ACS, estava vendo a cena da aula na qual ele organizava sua turma para a realização de uma dinâmica. A dinâmica consistia em dividir a turma em dois grupos e apresentar algumas fotos de artistas famosos para que, a partir da descrição física feita por um dos membros do grupo, os demais adivinhassem a identidade da pessoa em tela. Ao ver a cena, o PPE pediu espontaneamente para parar o vídeo e comentou:

Quero comentar também que eu sempre gosto de fazer essa atividade que eles se sentem engajados, aquela coisa mesmo da disputa, né. É [...] só que aí com a turma deles eu [...] até um pouquinho antes, percebi que meu repertório de artistas, porque eu sempre tenho umas imagens já pré-estabelecidas. Aí eu fui ver oh, meu Deus, que quê esses meninos gostam? Aí eu fique, meu Deus do céu, e agora? Aí eu pensei, não, vou deixá-los escolher, mas aí também percebi que foi um erro porque a gente perdia muito tempo ao eles fazerem essa escolha. Fosse hoje eu enviaria pra eles alguma

daqueles [...] pensei em fazer no formulário, fazer uma pergunta e enviar pra eles previamente sobre quem eles costumam assistir, o que eles costumam assistir, quem eles costumam ouvir. Ou então, eu já vi um [...] aquele [...], durante os treinamentos, né, aquele site onde você lança a pergunta também e faz aquela nuvem, né, de palavras e tal [...] seria até mais prático pra eu já ter coletado essas informações porque as minhas imagens é a Madonna, aí eles ficam, valha, quem é essa mulher? É [...] a [...] não sei, a Michele Obama. Michele Obama até vai, alguns ainda, né, reconhecem. Mas aí eu fiquei, meu Deus do céu, eu tenho que atualizar meus famosos. (PPE)

Ao comentar sobre a atividade realizada, o PPE afirma que *eu sempre gosto de fazer essa atividade que eles se sentem engajados, aquela coisa mesmo da disputa, né*. O uso do advérbio de frequência *sempre* aponta para sentido de que a utilização de dinâmicas é constante nas aulas do PPE, uma realização do gênero da atividade à sua maneira. Como essa atividade participa de uma história da profissão, podemos sugerir que as dinâmicas, em geral, estão presentes nas aulas de LEM em cursos livres de idiomas que, inclusive, colocam-se no imaginário social como diferentes das aulas de línguas estrangeiras (seja inglês ou espanhol) das escolas regulares de ensino médio, que são taxadas, quase sempre, como monótonas, pois acabam focando apenas em atividades de leitura e de tradução de textos. Os elos dialógicos aqui estão estabelecidos com o não-dito pelo professor, mas podem ser acessados no diálogo que se estabelece socialmente sobre o que se pode esperar de um curso livre de idiomas, o que, por certo, está presente até mesmo nas propagandas dos cursos privados, que prometem aulas dinâmicas e interativas. Em resposta a isso, talvez, o PPE avalie como positivo o uso de dinâmicas, pois elas podem, na sua visão, manter os alunos *engajados*.

No decorrer da realização da atividade, contudo, o professor enfrentou alguns problemas que puderam vir à tona graças ao ângulo de visão que a autoconfrontação permite, ao transportar o trabalhador para outro espaço-tempo no qual ele não esteja mais, segundo Clot (2007), fundindo com a tarefa. Em situação, agora, de analista de sua prática, o PPE enuncia que *[...] só que aí com a turma deles eu [...] até um pouquinho antes, percebi que meu repertório de artistas, porque eu sempre tenho umas imagens já pré-estabelecidas. Aí eu fui ver oh, meu Deus, que quê esses meninos gostam? Aí eu fique, meu Deus do céu, e agora? Aí eu pensei, não, vou deixá-los escolher, mas aí também percebi que foi um erro porque a gente perdia muito tempo ao eles fazerem essa escolha*.

Podemos destacar, a partir desse excerto, que ao tentar realizar a dinâmica, o PPE deparou-se com a dificuldade de saber sobre o repertório de artistas conhecido por seus alunos. Essa dificuldade aconteceu, segundo ele, *até um pouquinho antes*. Podemos hipotetizar que esse *pouquinho antes* tenha sido em momento anterior à própria aula, no planejamento da tarefa ou em momento antes de início da tarefa pelos alunos. Seja como for, é possível, dessa forma,

reafirmar que a reflexão do professor sobre a atividade realizada na autoconfrontação recupera, mais uma vez, pelo menos dois cronotopos distintos – o tempo do planejamento e o tempo da atividade realizada. O trabalho é, dessa forma, muito mais do que a diferença entre tarefa prescrita e atividade realizada, pois está em diálogo com o que aconteceu antes e o que ainda pode acontecer, porque participa de um gênero da atividade que são, para adaptar as palavras de Bakhtin (2016), correias de transmissão entre o meu trabalho e o trabalho dos outros.

Essa é uma importante característica da atividade docente que gostaria de explorar. Como nos ensina Clot (2007, p. 86), “o envolvimento num ofício não ocorre apenas em seu exercício. Este pode também realizar as mais diferentes ‘pré-ocupações’ pessoais”. No caso da atividade docente, as pré-ocupações podem ser de ordem diversas o que, no limite, pode causar angústia ao professor antes mesmo de ele realizar a atividade de trabalho. Dessa forma, o que é feito para que a atividade seja desenvolvida em condições concretas participa do real da atividade. A análise do trabalho docente precisa levar esse elemento em consideração justamente para evitar fazer juízos de valores sobre a eficácia do professor sem saber o que foi feito ou não, o que foi possível para a realização daquela atividade. A atividade docente, portanto, reside também nas subjetividades compartilhadas que unem aqueles que a realiza. O que vemos no caso em tela é um professor que, na relação *eu-para-mim*, toma consciência dos riscos envolvidos na não realização da tarefa pelos alunos, das responsabilidades assumidas anteriormente em deixar os alunos decidirem sobre as personalidades da dinâmica, das ocorrências a prever, dos erros possíveis a se evitar, do tempo a (não) ser perdido.

O que se pode colocar em maior evidência é a parte final do excerto quando o PPE diz *mas aí também percebi que foi um erro porque a gente perdia muito tempo ao eles fazerem essa escolha*. Parece-me que, nesse ponto, o PPE faz referência a uma tomada de consciência que acontece no momento da ACS. Pista disso seria o uso do advérbio de lugar *aí* referindo-se à cena da aula. Ao se ver em vídeo, o PPE, mantendo relação dialógica com a própria atividade realizada, o *eu-para-mim*, para usar um termo da arquitetura bakhtiniana, avalia que o fato de ter deixado que os alunos escolhessem os próprios artistas foi um *erro* dada a quantidade de tempo necessária para que os alunos fizessem a escolha. Dessa forma, o PPE avalia negativamente a atividade que demandou mais tempo do que o previsto. Esse posicionamento axiológico pode ser uma resposta do PPI ao discurso pedagógico que orienta que o professor precisa controlar bem o tempo de sua aula, estabelecendo tempos diferentes para cada atividade. Apesar de não estar escrito explicitamente em documentos oficiais, a necessidade de controle do tempo parece ser uma *senha* disponibilizada pela memória transpessoal do gênero da atividade para a realização dos gestos profissionais no contexto de LEM.

Parece existir, dessa forma, na memória transpessoal do gênero da atividade – 1 aquela compartilhada socialmente entre os professores que realizam a mesma tarefa – a ideia de que em cursos livres de idiomas o professor não pode demorar muito tempo na realização de uma tarefa. Certamente essa é uma necessidade compartilhada hierarquicamente por quem participa do trabalho e pelos próprios alunos que desejam aprender a falar uma língua estrangeira em um período relativamente curto. Ao dirigir seu enunciado ao PE e colocar sua atividade à prova, o PPE avalia essa demora como negativa. Controlar o tempo das atividades, ao que tudo indica, é, portanto, uma forte característica do estilo do PPE e, por consequência, do gênero da atividade do qual seu estilo participa.

Como mais um exemplo da tomada de consciência, ou seja, da transformação de sua ação vivida em palavras, temos o seguinte excerto: *Fosse hoje eu enviaria pra eles alguma daqueles [...] pensei em fazer no formulário, fazer uma pergunta e enviar pra eles previamente sobre quem eles costumam assistir, o que eles costumam assistir, quem eles costumam ouvir.* A situação hipotética iniciada pela expressão *fosse hoje* ilustra bem como o ângulo de visão promovido pela ACS ajuda o professor a refletir sobre o que foi feito e, ao colocar em palavras sua atividade realizada, torna-se capaz de reavaliar sua posição, vislumbrando outra forma de fazer, o que pode apontar para o desenvolvimento do gênero da atividade, pois o PPE não apenas traduz a atividade primeira por meio da linguagem, mas a refrata. Em situação semelhante futura, o PPE pode agir de outra forma, transformando a experiência passada em forma de viver uma nova experiência. Isso quer dizer que, como nos lembra Vigotski (2004), quanto mais somos capazes de relatar ao outro a experiência vivida, mais ela é vivida conscientemente, ela é, eu diria, revivida pela força criadora da palavra.

Como solução para aquilo que o PPE considerou um *erro*, advinda de sua reflexão na autoconfrontação, é apontada por ele mesmo outra possível atividade que pode ser desenvolvida no futuro. Sobre isso, o PPE afirma que *Ou então, eu já vi um [...] aquele [...], durante os treinamentos, né, aquele site onde você lança a pergunta também e faz aquela nuvem, né, de palavras e tal [...] seria até mais prático pra eu já ter coletado essas informações porque as minhas imagens é a Madonna, aí eles ficam, valha, quem é essa mulher?* Para essa reflexão, o PPE estabelece uma relação dialógica com a memória de sua participação em encontros formativos (*os treinamentos*). Podemos vislumbrar que na arquitetônica da tomada de consciência que propomos, podemos ver interagir, nesse ponto específico, um *outro-para-mim*. Ou seja, o PPE, ao lembrar o que viu durante os treinamentos (o outro), considera que o uso de um *site* específico *seria até mais prático* para ele ter coletado as informações sobre as personalidades preferidas dos alunos. Essa consideração pode ter acontecido também em

relação dialógica com o interlocutor imediato, o PE, que, como parte do coletivo, também participa dos momentos formativos e poderia ter respondido da mesma forma à essa dificuldade.

Quando o professor diz que poderia ter enviado formulários, usado site de nuvem de palavras etc., denota alguém mais antenado com as metodologias ativas e ligado às ferramentas digitais, opondo-se, pois, a imagem de professor tradicional. Nesse diálogo, como veremos adiante, põe-se em evidência uma tensão entre os dois discursos. Um discurso mais tradicional, do professor que usa mais o livro e o quadro e um discurso mais tecnológico, de um professor que usa diferentes ferramentas digitais em sua aula. O uso dessas ferramentas é avaliado pelo PPE, inclusive, como *mais prático*. Não podemos esquecer também que no ensino remoto emergencial, vivenciado durante o isolamento social devido à pandemia de Covid-19, as aulas aconteciam de forma *on-line* e o uso de ferramentas tecnológicas, como as mencionadas pelo professor, era bastante comum. Podemos indicar, assim, uma continuidade de práticas de um contexto para o outro, mesmo que para isso o professor precise elaborar esse material *previamente* à aula, o que pode demandar, por seu turno, mais esforço.

De toda forma, é importante ressaltar que, como afirmam Clot e Faïta (2016, p. 54), “a tomada de consciência não é a descoberta de um objeto mental anteriormente inacessível, mas a redescoberta – a recriação – desse objeto psíquico em um novo contexto que o ‘faz ver de outro modo’”. Podemos acrescentar a isso a ideia de que a tomada de consciência, como processo inteiramente dialógico, desperta-se por meio da relação com o outro, seja o *eu-para-mim* ou o *outro-para-mim*. Nessa relação, também é revelado um *eu-para-o-outro* que passaria, como vemos na reelaboração discursiva dessa atividade, a agir de outra forma, em função da resposta à sua própria atividade às atividades dos outros no elo socialmente organizado dos gestos profissionais. Dessa forma, de objeto vivido ontem, a experiência passada é promovida ao posto de meio para viver a situação presente ou futura, na qual o curso de formação continuada, como parte integrante da SF, pode ajudar a desenvolver o gênero da atividade do coletivo de trabalho do CCI Jóquei. A busca de soluções para as dificuldades que se apresentam em comum pode fazer surgir, dessa forma, novas variantes do gênero, mais adequadas ao coletivo de trabalho e utilizadas de forma mais consciente.

O último diálogo a ser analisado nesta seção é, desta vez, um diálogo da ACS da PPI sobre o mesmo tema: a dinâmica na aula de LEM. Na aula, a professora estava corrigindo a atividade desenvolvida em trios pelos alunos. A atividade consistia em colocar um texto em ordem. No final, a professora pediu para que os alunos lessem o texto projetado na televisão. Quando visualizou a cena, a PPI fez o seguinte comentário:

Então, incrivelmente eles passaram mais de cinco minutos com essa atividade. Uma atividade muito longa pra eles. Eles tiveram muita dificuldade que, na realidade, eles não deveriam ter tido a dificuldade. Então, é [...] por eu perceber que eles tiveram muita dificuldade, eu troquei, eu mudei meu plano de aula, porque, na realidade, não era pra eu mostrar o texto pra eles. Mas, é [...] eles tavam incrivelmente apavorados com a atividade, né, talvez pela situação da filmagem também. Também tem que levar isso em consideração. E [...] eu percebi que eles precisavam de [...] de uma escora, né, pra eles poderem me dar algum tipo de feedback, né. Então o que que aconteceu? Mesmo eu mostrando o texto, eles visualizando a ordem, eles não conseguiam visualizar isso no papel, nos pedacinhos, o que é algo muito interessante que [...] que é pra se refletir. Porque que meu aluno tem tanta dificuldade de visualizar algo e transferir e ver aquilo que tá na sua frente e fazer uma relação com que tá na frente com o que tá escrito, né? Então, eles fazendo essa transferência, eles não tavam conseguindo. Eles simplesmente, eles [...] eles tavam perdido ali no [...] na tarefa. Na realidade era só pra eles me dizerem, olha, primeiro é esse, primeiro é aquele, primeiro [...] depois é aquele outro. E não foi assim. Eles tavam com tanto medo, tão apavorados de dar a resposta que mesmo eu dando a resposta pra eles, eles não conseguiam visualizar. Foi uma coisa assim bem interessante, assim, de visualizar quando algo sai do cronograma do circuito do livro pra eles, né. Eu já tinha testado outras coisas, mas essa em específico, mesmo que tenha o concreto na mão deles, eles ficaram com medo, né. Então, é algo que a gente tem que pensar e refletir. É [...] se durante as aulas eles estão tão acostumados com o passo a passo, step by step [passo a passo], do livro que quando algo sai desse [...] desse mundo do livro deles, como é que eles realmente absorvem isso. (PPI)

A primeira resposta da PPI em relação à atividade realizada em sala veio em tom de surpresa, o que pode ser evidenciado pela passagem: *Então, incrivelmente eles passaram mais de cinco minutos com essa atividade. Uma atividade muito longa pra eles.* Ao que tudo indica, a PPI não costuma planejar atividades com mais de cinco minutos, o que concorda dialogicamente com o tom de surpresa empregado, com destaque para a palavra *incrivelmente*. Mais uma vez, a atividade realizada demonstra-se insuficiente para a compreensão da complexidade do desenvolvimento da atividade docente. A surpresa da PPI tornou-se materialmente existente apenas no momento em que ela verbaliza sobre a atividade, pondo em evidência um real da atividade que caminha lado a lado com as imprevisibilidades de como os alunos fazem aquilo que o professor prescreve para ser feito, como já adiantou Souza-e-Silva (2004). Isto é, a eficácia do professor não pode ser tomada apenas pelo resultado da aprendizagem dos alunos ou da realização de uma tarefa, pois entre a prescrição de uma tarefa pelo professor e sua realização pelos alunos existe um espaço-tempo de reelaboração que pode, até mesmo, transformar-se em tarefa não realizada ou realizada de outra forma.

Por isso mesmo, os elementos contextuais nos quais a atividade docente toma lugar em um determinado ponto no tempo e no espaço, como diria Bakhtin (2018b), precisam ser levados em consideração quando se analisa o trabalho. Dessa forma, coloco em evidência a distância entre aquilo que está prescrito para que o professor faça (de forma ascendente ou descendente), aquilo que o professor prescreve para que os alunos façam e o que os alunos fazem de fato. Nesse interim, existe a ideia difusa no enunciado da PPI de que as atividades em

uma aula de língua estrangeira precisam ser rápidas e dinâmicas, que possam manter os alunos engajados, concordando dialogicamente com o mesmo ponto de vista do PPE no diálogo analisado anteriormente. Quando isso não ocorre, pode gerar, como o caso em tela, a surpresa ou, até mesmo, uma insatisfação em não poder realizar aquilo que estava planejado.

A atividade realizada em uma situação concreta revelou para a própria professora, uma vez deslocada da tarefa, em relação extralocalizada com sua ação passada, que a relação entre prescrito e realizado não é de ordem direta. E isso pode causar certo conflito, pois a atividade realizada, além de se inscrever numa história já existente, numa corrente viva de outras ações que a precede, também questiona o gênero, pois o real sempre traz surpresas, como foi o caso. O gênero da atividade é, assim, para usar as palavras de Clot (2007), dilacerado pelas contradições vivas de um dado meio de trabalho que poderá voltar, em situação futura, na forma de uma nova variante, também relativamente estável, e, por isso, aberta à transformação, o que garante, em minha interpretação, o desenvolvimento da própria atividade.

Seguindo na reflexão, a PPI acrescenta que *Eles tiveram muita dificuldade que, na realidade, eles não deveriam ter tido a dificuldade. Então, é [...] por eu perceber que eles tiveram muita dificuldade, eu troquei, eu mudei meu plano de aula, porque, na realidade, não era pra eu mostrar o texto pra eles.* Vemos aí, verbalmente, que existiu na aula uma distância entre aquilo que a professora prescreveu e aquilo que foi realizado pelos alunos. Em virtude disso, a PPI revela *que eu troquei, eu mudei meu plano de aula, porque, na realidade, não era pra eu mostrar o texto pra eles.* A mudança do plano de aula, contudo, só foi possível ser percebida porque a PPI colocou em palavras a atividade realizada, constituindo o real da atividade. Sendo assim, a tomada de consciência, ou seja, o colocar em palavras o ato praticado, é o ponto de tensão que dispara o desenvolvimento do gênero da atividade. Essa mudança, por seu turno, parece não ser avaliada de forma positiva pela professora, uma vez que ela justifica, pela *voz de sua experiência*, que *eles não deveriam ter tido a dificuldade*. Percebemos que a mudança do plano de aula pode ser apontada como característica do gênero da atividade do professor de línguas estrangeiras (vide a mudança do plano de aula do PPE em diálogo anterior), contudo, a forma como a PPI estiliza e avalia essa mudança parece disputar espaço com a voz social que orienta uma aula mais controlada do ponto de vista do que foi planejado.

A passagem *não era pra eu mostrar o texto pra eles* corrobora com essa ideia, mas vai além. O uso do verbo *mostrar* no infinitivo, mesmo que de forma inusitada, faz interagir dois planos espaço-temporais, o da autoconfrontação e o da aula. Ao falar *não era pra eu mostrar* ao invés de *não era pra eu ter mostrado*, a professora refere-se a um evento do passado, algo pouco comum no uso da língua, o que pode apontar para o fato de que a professora apenas

tomou consciência de que não deveria ter feito o que fez no momento da autoconfrontação, isto é, no presente. Esse redimensionamento cronotópico no qual o infinito recupera uma atividade passada, caracteriza o que temos chamado de cronotopo da reflexão. A autoconfrontação apresenta-se no mundo da vida e do trabalho como espaço-tempo que possibilita o feliz encontro entre o sujeito do passado (professor) e o sujeito do presente (professor-analista). Dessa relação dialógica, surgem questões que iluminam retrospectivamente e prospectivamente o que o professor já fez e o que ainda tem por fazer. O sentido que a professora encontra para a sua atividade está amparado na relação desses cronotopos.

Um último excerto que gostaria de analisar é o seguinte: *Foi uma coisa assim bem interessante, assim, de visualizar quando algo sai do cronograma do circuito do livro pra eles, né. Eu já tinha testado outras coisas, mas essa em específico, mesmo que tenha o concreto na mão deles, eles ficaram com medo, né. Então, é algo que a gente tem que pensar e refletir.* Nesse caso, o uso do verbo *visualizar* costumeiramente relacionado a contextos de telas, pode confirmar que a tomada de consciência da professora em relação à dificuldade de seus alunos se deu, principalmente, durante a ACS. Diferentemente do PPE, que não utilizou o livro didático em sua aula, a PPI surpreende-se ao visualizar o comportamento dos alunos quando, segundo ela, *algo sai do cronograma do circuito do livro pra eles*. O tom de surpresa, mais uma vez, pode indicar que a PPI raramente deixa de utilizar o livro em suas aulas, o que poderia ser algo bastante polêmico. Se, por um lado, é necessário dar conta do ensino de seis unidades por semestre, no caso do componente curricular do curso de inglês nos CCI's, por outro lado, existe a cobrança da chefia imediata pela dinamização das aulas, como tentou fazer o PPE.

Nota-se também que a professora faz retomadas frequentes sobre a reação dos seus alunos à tarefa proposta. Como a atividade docente é dirigida ao aluno, essa relação, de fato, pode ser imprevisível, mesmo que as interações já estejam previstas socialmente nos implícitos do gênero da atividade. A partir dessa interação, podemos afirmar com mais clareza que o aluno assume um papel do *outro-para-mim*. Ao ser confrontada com a cena da aula, a PPI comenta em tom de surpresa a falta de compreensão de seus alunos, afinal, ocorreu, para usar as palavras de Clot (2007), um trabalho impedido. Esse impedimento não aconteceu por condições instrumentais do meio, mas por condições humanas, visto que o aluno, o *outro-para-mim*, é outra consciência no processo de ensino. Nessa relação entre consciências – da professora, dos alunos e dos outros cuja vozes ecoam no seu dizer –, a experiência passada é colocada como recurso para o desenvolvimento de uma nova experiência.

Interpreto que a PPI, por estar ciente de que o uso do livro didático, como único recurso pedagógico durante a aula, poderia causar uma reação-reposta negativa em seus

interlocutores, sentiu a necessidade de acrescentar *Eu já tinha testado outras coisas*. Com isso, ela deixa evidente ao PE, em resposta à polêmica sobre o uso/não uso do livro didático, que, apesar de já ter testado outras atividades, possivelmente sem o livro, o que pode ser avaliado como positivo na variante do gênero da atividade no CCI Jóquei, seus alunos se sentem inseguros quando fogem do padrão de suas aulas, qual seja, o uso do livro. Então, a PPI finaliza dizendo que *Então, é algo que a gente tem que pensar e refletir*. O uso do pronome *a gente* no excerto acima, pode indicar que a professora não sofre sozinha, que esse tipo de problema pode ser enfrentado em outras situações e por outros colegas. Afinal, o trabalho, além de ser dirigido ao seu *objeto*, é também dirigido ao(s) outros(s) que realizam a mesma atividade.

Esse processo reflexivo disparado pela ACS e recuperado, na fala da PPI, pelo uso dos verbos *pensar* e *refletir* não acontece de forma individualizada, mas parece encontrar respaldo no coletivo de trabalho. Com isso, reafirmamos que a transformação, entendida à maneira de Clot (2007), acontece desde o momento em que os métodos indiretos são inseridos no automatismo do cotidiano profissional. Dessa forma, o linguística aplicado, ao trabalhar com a SF transforma, em primeiro lugar, o ambiente de trabalho para que sejam possíveis novas compreensões das práticas que se tornarão, futuramente, recursos para se viver uma experiência formativa. Tanto é assim que, como veremos mais adiante em outra interação, a PPI muda sua avaliação em relação ao uso do livro, colocando-o como um elemento coadjuvante de sua ação cotidiana em sala de aula.

Pelo que foi discutido até agora cabe alguma sistematização tendo em vista os objetivos específicos da tese. Em relação ao primeiro objetivo, a maneira pela qual os professores caracterizam a atividade docente a partir das interações no e sobre o trabalho, notadamente por meio das interações em autoconfrontação simples e cruzada, podemos apontar que a atividade docente no CCI Jóquei se caracteriza como diferente das dos cursinhos particulares, especialmente no tocante ao número de alunos por turma. O tempo para o planejamento das aulas é avaliado como insuficiente, pois, como salientou o PPE, existe a correria que impede o professor de realizar o que tinha planejado, tendo que recorrer, com certa frequência, ao *plano b*. Além disso, a atividade docente pode ainda ser caracterizada como extenuante, pois há a repetida ausência dos alunos à aula, o que faz com que o professor tenha que mudar o planejado. Por último, destaca-se a necessidade do uso de dinâmicas e da manutenção dos alunos engajados, em relação com a necessidade do controle do tempo, como mais uma característica do gênero da atividade docente no CCI Jóquei.

Em relação ao segundo objetivo, examinar as tensões sobre a atividade docente nos enunciados dos professores em contexto de autoconfrontação, gostaria de salientar dois pontos.

O primeiro coloca-se na tensão entre o uso/não uso de tecnologias digitais e o segundo apresenta-se na tensão entre o uso/não uso do livro didático. Tais tensões pressupõem, como foi discutido, respostas a determinados discursos que valorizam esta ou aquela prática. No desenvolvimento do ensino como trabalho, os professores estilizam o gênero da atividade e respondem de formas diferentes às prescrições explícitas (no próprio plano de aula) e às prescrições implícitas (aquelas que circulam como ponto de vista sociais sobre como o professor deve proceder em cada situação), em busca da realização de uma aula dinâmica, na qual o aluno seja o protagonista, como afirmou a PC no retorno ao coletivo, como forma de atualizar as prescrições do método comunicativo.

Na tentativa de equilíbrio entre essas partes, os professores protagonistas refletem e refratam os atos praticados em sala de aula tendo as cenas gravadas como poderoso ponto de apoio no qual avaliam a si próprios e suas decisões. Os professores estão, o tempo todo, tentando encontrar alternativas de como garantir que os alunos façam aquilo que está prescrito. No retorno ao coletivo, quando discutiram as cenas da ACS e da ACC, os professores escolheram trabalhar, a partir das dificuldades discutidas e exemplificadas na análise, o uso de dinâmicas na aula de LEM. Pensando mais especificamente sobre como os professores transformaram as tensões acima apresentadas em objeto de formação continuada, apresento, a seguir, como o tema foi discutido no primeiro encontro formativo do grupo.

6.1.1 O desenvolvimento do primeiro tema no curso de formação continuada

Nesta seção, serão apresentadas as análises de como o tema discutido na seção anterior foi retomado durante o curso de formação continuada. O primeiro encontro de formação, como já informado, foi realizado no dia 16 de setembro de 2022. Para a organização do encontro, o pesquisador e a coordenadora pedagógica, em diálogo com os professores mediadores, construíram uma pauta para organizar previamente o passo a passo do encontro.

O encontro teve como tema “Dinâmicas para aulas de LEM”, durou 2h/a e foi mediado pela PCI2 e pelo PPE. Além dos professores mediadores e do PE, estavam presentes a PPI, o PCI1, o PCI3¹⁵ e a PC. Decidimos começar os encontros apresentando trechos em vídeo da ACS ou da ACC que apresentassem recortes das interações que tratavam sobre a temática do dia. Feito isso, o encontro prosseguiu com a dinâmica de abertura intitulada “Refletindo

¹⁵ O PCI3 havia recém assumido uma turma de língua inglesa no CCI e não tinha participado de nenhuma fase anterior da pesquisa. O PCI3 assinou o TCLE, mas apenas se fez presente nesse encontro, pois seu contrato finalizou antes da realização dos demais.

sobre as práticas em sala de aula”, seguida pela prática compartilhada dos professores mediadores do encontro. No caso, os dois professores apresentaram dinâmicas que usam em sala de aula e que podem contribuir, na avaliação do grupo, para uma aula de LEM mais atrativa. O encontro foi avaliado por meio de perguntas feitas aos professores participantes. As interações discursivas que, em meu ponto de vista, podem ajudar a avaliar a contribuição da SF para a formação continuada de profisses da educação básica são analisadas a seguir.

De forma geral, percebi que, no curso de formação continuada, os professores ficaram à vontade para expressar seus pontos de vista sobre as dinâmicas em sala de aula, que gerou certa controvérsia na ACC, especialmente considerando o binômio uso/não uso do livro didático ou, ainda, uso/não uso de tecnologias digitais. Essa situação pode ser explicada pelo fato de que não estavam presentes, no encontro, especialista de fora do coletivo de trabalho que, de alguma forma, pudesse constranger o grupo. Apesar do momento ter sido gravado, minutos após o início, os professores já participaram efetivamente.

Trago para a discussão enunciados dos professores que compartilharam, durante o encontro, suas opiniões sobre a importância das dinâmicas na aula de LEM. Como ponto de partida, podemos dizer que os pontos de vista dos professores fazem parte do gênero da atividade que organiza e faz a mediação da atividade dos professores no concreto, na inter-relação entre o gênero do discurso e o gênero da atividade. De forma geral, os posicionamentos aqui estão inscritos na memória transpessoal do gênero da atividade, atualizada pelo estilo de cada professor que responde, em maior ou menor grau, à memória impessoal das regras do ofício e à memória interpessoal, isto é, ao ato praticado pelo outro.

Após a dinâmica de abertura, a PCI2 pediu para fazer uso da palavra, seguida do PPE e, por último, do PCI3. Nessa interação discursiva, foi possível ao grupo reconstruir uma ideia sobre o uso de dinâmicas na aula de LEM. Passemos a análise do que disse a PCI2: *Eu sou muito concisa. Então, assim, porque eu acho, assim, importante, e por quê. Porque dá energia no grupo, né, concentra, ajuda na concentração. Eles ficam focados, ali, naquela atividade e auxilia na aprendizagem, na concentração.* (PCI2. A PCI2 avalia, ao que tudo indica recorrendo a *voz da experiência*, que as dinâmicas são importantes, dão energia ao grupo e ajudam na *concentração* dos alunos, sintagma que aparece repetidamente em seu texto. Existe uma ideia difusa, portanto, no gênero da atividade profissional, de que o uso de dinâmicas pode melhorar a aprendizagem dos alunos, o que é avaliado como importante, mas pode tensionar, por outro lado, com as práticas dos professores que pouco utilizam as dinâmicas, seja porque preferem o livro didático ou porque falta-lhes tempo. Tanto é assim que o PPE responde:

Eu digo sempre que eu acho necessário, considero necessário. Então, percebo que um determinado vocabulário não ficou tão é (...) compreensível pra eles, que eles ainda cometem algum erro de pronúncia ou não consegue distinguir ali uma palavra a que se refere. Então, faço alguma atividade nesse sentido pra tentar trazer o uso deles, do cotidiano como atividade que tem ver com o cotidiano. Procuo também fazer uma vez por semana ou então uma vez a cada duas aulas pra reforçar isso, tanto os aspectos vocabulário, gramática. Tentar também sair um pouco do tradicional, pouco não, bastante do tradicional. (PPE)

Da mesma forma que a PCI1, o PPE acha que as dinâmicas são necessárias, note-se a carga deôntica na expressão *eu acho necessário*, e, por isso, importantes, para uma aula de LEM. As dinâmicas para o PPE estão relacionadas, entretanto, ao uso de certas estruturas linguísticas, como o *vocabulário* e a *gramática*, mas que são, por outro lado, vinculadas ao cotidiano dos alunos. O PPE ainda fala da frequência do uso de dinâmicas em suas aulas – *uma vez por semana* – e acrescenta que é por meio delas que consegue sair do *tradicional*. Encontramos aí relações dialógicas com discursos sobre o ensino de línguas na abordagem comunicativa, focada na aprendizagem das quatro habilidades, com o discurso tradicional, pautado, na maioria das vezes, no ensino de estruturas gramaticais por meio da memorização. No próprio enunciado do professor, essas forças estão lutando por sua consciência, uma vez que, por meio das dinâmicas, ele acredita que seja possível sair do tradicional, mas também é por meio delas que ele reforça o ensino de vocabulário e de gramática.

Nessa dinâmica, entendemos que pôr o gênero da atividade à prova, isto é, colocar em palavras as ações passadas e as formas de fazer individuais pode ajudar o coletivo, durante o curso de formação continuada, a encontrar outras formas de fazer o que precisa ser feito. As tensões sempre irão existir, mas o desafio que se coloca é fortalecer o poder de agir dos professores, revivendo o gênero em suas contradições, aperfeiçoando e tomando decisões no contínuo das atividades que são realizadas. Separar um tempo para discutir as dificuldades enfrentadas pelo coletivo, parece-me apontar para um processo de transformação das situações de trabalho, que se iniciou desde a primeira fase da SF. Daí a importância de, além da autoconfrontação, propormos espaços para que os professores possam decidir o que fazer com o que foi dito sobre o que foi feito. Essa troca dialógica entre os pares é um motor que impulsiona a reflexão e o desenvolvimento do próprio gênero da atividade, abrindo espaço para futuros possíveis. É o que veremos a seguir.

Como resposta ao que disse o PPI, a PCI2 pediu para justificar sua posição sobre a importância das dinâmicas. Importante salientar que, no curso de formação continuada, os professores, de forma geral, estavam o tempo todo tentando adequar suas posições em relação às falas dos colegas. Apesar de não ter havido, nesse encontro, nenhuma polêmica mais aberta, os posicionamentos axiológicos sobre um determinado objeto de discurso mudavam no curso

das interações. As relações dialógicas, portanto, longe de serem vistas, como alguns pensam, como de concordância, são também mantidas entre discursos que expressam pontos de vistas diferentes, muitas vezes, até bastante sutis. Como exemplo disso, vejamos o que diz a PCI2:

Eu quero me justificar (risos). Porque eu não vejo a dinâmica como algo grande, muito diferente. Eu vejo a dinâmica como um simples mudar de lugar, um simples outro tá dando a resposta, um simples uma coisa fora do contexto. Então, dinamizou, movimentou o grupo. É, eu acho importante isso acontecer. Mesmo agora eu tando fora de sala de aula, eu faço isso com os meninos do reforço, né. Então, to lá com eles uma coisa bem sacal mesmo, porque eu quero trabalhar com eles a base do distúrbio, mas aí, de repente, eu meto a conversa com eles no meio, então puxo uma coisa diferente. Eu acho que é importante. Não vejo a dinâmica como algo tão diferente e trabalhoso. Vejo uma coisa natural do processo. (PCI2)

No final de seu enunciado, a PCI2 afirma que *não vejo a dinâmica como algo tão diferente e trabalhoso*. Entendo essa afirmação como uma reação-resposta ao comentário do PPE acima. Sutilmente, a PCI2 discorda do PPE no sentido de que a dinâmica necessita de um maior trabalho do professor, o que pode ser difícil no contexto de um curso livre de idiomas da rede pública de ensino, no qual o tempo, como vimos, é fator limitador do poder de agir dos professores, uma vez que esses dispõem apenas de um terço da carga horária para planejamento. Com esse posicionamento axiológico, a PCI2 parece querer reafirmar que as dinâmicas não precisam ser exatamente muito diferentes, organizadas uma vez por semana, como faz o PPE, o que demandaria, em tese, mais trabalho. Interessante observar que esse posicionamento concorda com o seu posicionamento anterior no retorno ao coletivo, quando avaliou como mais difícil a ida dos alunos ao quadro. A busca pela eficiência, portanto, parece iluminar os tons avaliativos da PCI2 em relação ao seu trabalho e ao dos outros.

Em seu ponto de vista *eu não vejo a dinâmica como algo grande, muito diferente. Eu vejo a dinâmica como um simples mudar de lugar, um simples outro tá dando a resposta, um simples uma coisa fora do contexto*. Quando assume esse posicionamento, a PCI2, usando a voz da experiência - *eu faço isso com os meninos do reforço* -, em minha interpretação, tenta convencer os colegas de que para dinamizar uma aula não é necessário grande esforço, note-se o uso do adjetivo *simples* repetido três vezes, o que pode ser feito, inclusive, rotineiramente, já que *simples*. Logo após o comentário da PCI2, o PCI1 pede a palavra e enuncia: *Eu acho que faz parte do approach (abordagem), né, que a gente tá dando aula. A gente tem que treinar a língua de uma forma geral, né, digamos assim. E a dinâmica é, como você tá falando. (Final incompreensível). (PCI3)*

Em seu enunciado, o PCI3 mantém relação dialógica com uma voz teórica sobre a abordagem do ensino de línguas, usando para isso léxico especializado na língua estrangeira:

approach. Concomitante a isso, por meio do uso do pronome *a gente*, o professor, amparando-se em seu coletivo de trabalho, afirma que *A gente tem que treinar a língua de uma forma geral, né, digamos assim*. O uso do pronome *a gente* concretiza a ideia de que, além do PCI3 (*eu-para-mim*), os demais professores do coletivo (*outro-para-mim*) concordam que *têm* que treinar *a língua de uma forma geral*. Ao resgatar a memória interpessoal do gênero, na relação *eu-para-o-outro*, ele concorda com a PCI2 e, ao mesmo tempo, especializa o discurso do PPE, assumindo que realizar dinâmicas faz parte da abordagem (comunicativa) usada pelo coletivo para dar aula de LEM. Nessa interação, vemos como o gênero da atividade consegue manter uma relativa estabilidade das ações por meio das avaliações pressupostas dos professores sobre determinada atividade. No centro do embate das vozes estão as dinâmicas como parte do gênero da atividade, ressignificadas pela memória pessoal da PCI2 e do PPE, mas também pela força da memória interpessoal e impessoal trazida pelo PCI3.

Em momento posterior, depois da fala de alguns colegas, a PC também retoma a fala da PCI2 e sumariza uma concepção de dinâmica que, ao que tudo indica, o grupo está construindo durante o encontro formativo. Antes mesmo de analisar o enunciado da PC, cabe salientar que aqui já encontro, pelo menos, dois bons indícios da potencialidade da SF como dispositivo dialógico para a formação continuada de professores. O primeiro deles diz respeito justamente à capacidade que a SF tem de provocar diálogos sobre o que os professores fazem em seu cotidiano, jogando luz sobre as controvérsias e as dificuldades da profissão. O segundo, mais específico, diz respeito à possibilidade de, no curso de formação continuada, o coletivo encontrar novas variantes para o gênero da atividade. Percebemos que na relação entre linguagem e trabalho, a linguagem funciona como motor do desenvolvimento do gênero da atividade daquele coletivo que, ao pôr em palavras suas concepções de dinâmicas, reelaboram para si um novo parâmetro de eficácia e eficiência, desvinculado unicamente do resultado da aprendizagem dos alunos e organicamente ligado às condições de trabalho, às prescrições e às subjetividades do grupo. Exemplo disso, o que foi enunciado pela PC, como segue.

Meninos, é, assim, a (nome da PCI2), falou uma coisa que vocês complementaram que dá, assim, um estalo em sua prática em sala de aula. Por que às vezes a gente entende dinâmica como um dos fatores, vixe, é o que foge do padrão, mas pode ser o que está inserido, ali, em um contexto. Toda aula, é claro que a gente não precisa, necessariamente, toda aula usar uma dinâmica, uma estratégia diferente. Só em você trazer ou então pedir para que os meninos se levantem, mudem de local, tem que fazer esse movimento dentro de sala de aula já pode ser considerado uma dinâmica, já parte pra ludicidade. E é tão bom, é tão bom, mas tão bom esses momentos de partilha que a gente, como eu disse, dá um estalo que a gente fica (...). A minha percepção de dinâmica está sendo reconstruída ou reelaborada, repensada nesse momento a partir das práticas dos colegas. E (...) o aprendizado em si acho que é isso, é a construção do diálogo. A gente sempre tá aprendendo algo novo. E que bom que vocês, é, utilizam

essas dinâmicas em sala, que fazem essa movimentação tão instrutiva para os meninos. E esse momento é isso. Mais alguém quer falar alguma coisa?(PC)

Concordando com a PCI2, a PC reelabora a noção de dinâmica que foi objeto de discussão nesse primeiro encontro do curso. Para ela, *Só em você trazer ou então pedir para que os meninos se levantem, mudem de local, tem que fazer esse movimento dentro de sala de aula já pode ser considerado uma dinâmica, já parte pra ludicidade.* Esse excerto ilustra bastante bem a noção de gênero da atividade para Clot e Faïta (2016), como um instrumento para a economia da ação dos trabalhadores. Isso significa que, quando a PC legitima que as dinâmicas não precisam ser algo muito elaborado, fora do padrão, parece surgir indícios de uma nova variante do gênero da atividade, construída em coletivo no curso de formação continuada, que pode se tornar um novo parâmetro para a aula de LEM naquele contexto. Exemplo disso é quando a PC utiliza a expressão *um estalo* que pode ser interpretada como uma marca de um movimento exotópico que dispara a tomada de consciência durante o curso. Isto significa dizer que, a reelaboração sobre o sentido de dinâmica construída pela PC partiu de uma tomada de consciência na relação com um *outro-para-mim*, no caso, com a fala da PCI2.

Sendo assim, existe um entendimento de que o trabalho precisa ser menos extenuante e que essa nova construção de sentidos se dá por meio do diálogo no curso de formação continuada. Tanto é assim que a PC afirma que *A minha percepção de dinâmica está sendo reconstruída ou reelaborada, repensada nesse momento a partir das práticas dos colegas. E (...) o aprendizado em si acho que é isso, é a construção do diálogo.* Apesar de nenhum contato prévio com a teoria da Clínica da Atividade, a PC pôs em palavras aquilo que sugerimos ser o potencial desta pesquisa, a transformação das práticas de trabalho por meio da troca dialógica de experiências. Exemplo disso, o uso dos sintagmas *reconstruída* e *reelaborada* para informar que o conceito de dinâmicas está passando por um processo de transformação, mantendo relação dialógica com a *prática dos colegas*.

Respondendo à questão final levantada pela PC, a PPI pediu a palavra e enunciou o seguinte:

Eu vou fazer o fechamento aqui. Assim, é (...), quando eu penso em dinâmicas de sala de aula, eu penso nos estágios que têm a minha aula. E quando a gente planeja os estágios de cada aula, quer seja uma aula que vá (...) mexer mais com o vocabulário, leitura e escrita e tudo mais, eu penso também nas subskills (sub-habilidades), que são as habilidades por trás daquela atividade que o aluno vai ter que executar. E quando eu penso nisso, eu antes de pensar na dinâmica, eu penso no final da minha aula. Ao final da minha aula o aluno deverá ser capaz de fazer o quê? Então, depois que eu penso nisso, aí vem, o que que eu vou fazer pra guiar o meu aluno até chegar lá? E, se você ficar pregada no livro você não faz isso. Então, a primeira coisa que eu penso em dinâmica de sala de aula é: o livro é meu amigo, o livro não é teu pai, tua mãe pra você seguir ele diretamente, cem por cento. E (...) com relação à primeira

pergunta, a dinâmica ela serve primordialmente pra dizer pro aluno que ele é sujeito e ele tem o poder de fazer acontecer dentro da sala de aula. (Incompreensível). Então, assim, a gente deve administrar. Então, o nome disso é active learning (aprendizado ativo). (...) O aprendizado ativo e active activity (aprendozagem ativa), são as atividades ativas que a gente usa justamente pra fazer com que ele realmente tome posse de tudo aquilo que tá acontecendo dentro de sala de aula. Então, nas dinâmicas de sala de aula, é (...), pode ser uma besteira como a (nome da PCI2) disse, como era? O pair check (checagem em pares), a mudança em pairs (pares), em trios (trios). Então, tudo isso faz parte desse pensar pedagógico pra chegar até o final. Então, ele vai ter muito mais significado. E outra coisa, pair check (checagem em pares) é algo assim que é uma dinâmica extremamente importante e checar no grupo muitas vezes é muito mais profícuo do que apontar diretamente pro aluno “você me responda isso”, porque causa muitos problemas e os nossos alunos eles têm problemas psicológicos. E evita muito problema em sala de aula do aluno não se achar capaz. Muitas vezes o group check (checagem em grupo) or pair check (ou checagem em pares) ele ajuda a gente a fazer essa ponte entre o conteúdo e o aluno, o aluno e o professor. Outra coisa muito importante é que, como eu já disse, toda a aula tem uma dinâmica, às vezes a gente é que não percebe. A gente vai fazer até uma troca, (...) sente aqui, sente ali, troque aqui. (Incompreensível). Então isso já é uma dinâmica em sala de aula. E, por fim, o trabalho coletivo de construção. Trabalho coletivo de construção de texto. As weekies. Elas são muito importantes. Oferecer prompts (comandos), que são aquelas estruturas já prontas pra que o aluno possa usar, principalmente os alunos iniciantes. Não deixar que o aluno ele faça sozinho. Tem o momento da construção individual, mas tem que ter o momento do dividir com o colega, porque, se eu pego, por exemplo, dou uma composition (produção textual) pra ele, prum aluno de primeiro semestre, que é realmente de primeiro semestre, e eu digo introduce yourself (apresentar-se), e eu não dou prompts (modelos) pra esse aluno (...). Mesmo dando perguntas pra ele, eles não vão saber, na sua grande maioria, como utilizar isso. Então, se você oferece prompts na resposta, mostra os modelos, o que (...). Na escrita, a gente começa com o lead in (introdução/contextualização). Na productive skill (habilidade produtiva). Mesmo que não seja aquele do process (processo). O processo de produção que é aquele que vai pra casa, volta pra casa, volta, mas de outra forma pra trabalhar em sala de aula, você pode oferecer um lead in (introdução/contextualização) pra poder dar o input do vocabulário pra esse aluno, depois quando você vem, você vem pra contextualização e você oferece um (...) pra trabalhar o gênero com aquele aluno. Trabalha a primeira escrita, draft (rascunho), depois você tem o feedback, ele vai te dar, te dê feedback e volta. Mas se fizer com os prompts (modelos), se fizer em pairs (pares), em trios (trios), como é que ficaria essa história? Como é que ficaria? Será que você consegue usar o que você fez pra contextualizar pra você mesmo? Então, todas essas coisas. É (...) muitas vezes a parte que a gente trabalha muito a oralidade com o aluno, a leitura, o vocabulário, mas quando chega na parte da escrita, porque é um processo, meio que fica ali de lado. Então, pra evitar isso, eu costumo trabalhar as weekies, e com os prompts (modelos), pra poder eu ajudar o aluno a se perceber dentro disso. Eu acho que eu até filmei com a turma do quinto semestre, se não me engano. Eles fizeram um texto, uma história. Cada um fez um pedacinho, depois juntaram, depois leram. Então assim, é (...) obviamente que é de quinto semestre, mas pode ser feito com qualquer nível, respeitando o conhecimento dele, o vocabulário e tudo mais. Então, eu acho que essa poderia ser uma boa contribuição pro grupo. (PPI)

Gostaria de dividir a análise desse enunciado, considerando sua extensão, em duas partes. A primeira, quando a PPI responde diretamente aos colegas, apresentando sua concepção de dinâmicas, trazendo, novamente, assim como aconteceu na ACS e na ACC, a tensão com o livro didático. Nesse interim, a professora enuncia que *E, se você ficar pregada no livro você não faz isso. Então, a primeira coisa que eu penso em dinâmica de sala de aula*

é: o livro é meu amigo, o livro não é teu pai, tua mãe pra você seguir ele diretamente, cem por cento. Digno de nota é que durante a gravação das aulas, a PPI, diferentemente do PPE, foi a que usou o livro durante toda a aula e a que tensionou o uso de tecnologias digitais na aula do PPE, na ACC. Aqui, no entanto, sua visão parece ter, de certa forma, transformado-se. Talvez pela força como o coletivo de trabalho valida uma aula dinâmica, a PPI teve que refratar sua prática de outra maneira. Dessa forma, ela considera que para uma aula ser dinâmica o professor não pode seguir o livro *cem por cento*, já que é a *primeira coisa* que ela pensa sobre a dinâmica. No contexto do CCI Jóquei, portanto, uma aula dinâmica está fortemente vinculada a atividades que fujam do conteúdo prescrito no livro didático, algo que demanda, como vimos, um trabalho mais exaustivo do professor, mas que pode ser reconfigurado, como segue.

Seguido a isso, ela enuncia sua concepção de dinâmicas: *Outra coisa muito importante é que, como eu já disse, toda a aula tem uma dinâmica, às vezes a gente é que não percebe. A gente vai fazer até uma troca, (...) sente aqui, sente ali, troque aqui. (Incompreensível). Então isso já é uma dinâmica em sala de aula. E, por fim, o trabalho coletivo de construção.* De fato, concordando com os pontos de vista dos demais colegas, e especialmente com o comentário da PC, a PPI reafirma que as dinâmicas são inerentes à própria aula de LEM, ao afirmar que *toda aula tem uma dinâmica*. Ao que parece, as dinâmicas, em sua concepção, estão mais ligadas aos estágios da aula, algo que se percebe ao final, e menos vinculadas a algo que precisaria ser planejado com antecedência, o que demandaria, certamente, mais trabalho.

A segunda parte que trago para a análise é quando a PPI se coloca, por meio de sua verbalização, como especialista em sua atividade e explica longa e detalhadamente o tipo de atividades que usa para mediar a produção textual em suas aulas, ao julgar que essas atividades podem servir, aos colegas do grupo, como um modelo de uma aula dinâmica. Para isso, ela usa, a exemplo do PCII, léxico especializado, o que materializa uma relação dialógica com uma *voz teórica*. Expressões do tipo *prompts (comandos)*, *productive skill (habilidade produtiva)*, *draft (rascunho)* e *lead in (introdução/contextualização)* são usadas algumas vezes, na tentativa, em minha interpretação, de demonstrar um conhecimento especializado na área, já que a PPI é a única professora do coletivo com o título de doutora, e justificar, ao mesmo tempo, uma decisão de trabalhar processualmente a atividade escrita, o que é, tradicionalmente, como reconhece a professora, deixada de lado no gênero da atividade docente do professor de LEM.

Para reforçar esse argumento, a professora enuncia que *É (...) muitas vezes a parte que a gente trabalha muito a oralidade com o aluno, a leitura, o vocabulário, mas quando chega na parte da escrita, porque é um processo, meio que fica ali de lado.* Dessa forma, ao

descrever detalhadamente como procede em uma aula de produção textual, considerada por ela como *um processo*, demonstrando, assim, seu estilo, a PPI, mesmo que não explicitamente, demonstra que existe uma dinâmica por trás dessa organização da aula. A dinâmica, portanto, não precisa ser, necessariamente, um evento em particular, uma mudança no curso da aula, como faz o PPE ao levar atividades semanais para seus alunos, mas algo que fica implícito no final da aula. Esse posicionamento axiológico concorda com a ideia inicial da PC e valida, mais uma vez, a concepção de dinâmica para aquele coletivo como algo mais simples e processual.

Vemos nesta seção, como um objeto de discurso, que foi anteriormente motivo de tensão na análise da atividade realizada pelos professores na ACS e na ACC, pode ser retomado e reelaborado no curso de formação continuada. Mais que isso, podemos exemplificar como os elos entre o que foi feito e o que foi dito sobre o que foi feito se tornam pontos de apoio para que os professores encontrem, como vimos na análise, novas formas de atualizar o gênero da atividade. O desenvolvimento da profissão acontece por meio do diálogo entre os pares e na relação entre consciências que atualizam sentidos sobre as atividades realizadas e validam novas práticas durante o curso de formação continuada. A história da profissão é recontada por meio do diálogo que se instaurou como um instrumento para a transformação de ações futuras.

A seguir, analiso como os professores, a partir da realização da ACS e da ACC, discutiram sobre as interações em sala de aula de LEM e decidiram, no retorno ao coletivo, pelo tema do segundo encontro formativo.

6.2 As técnicas de ensino para as aulas de LEM

Nesta seção, foram selecionados para a análise os diálogos mais representativos sobre o segundo tema escolhido pelos professores para o curso de formação continuada. As transcrições das interações, como na seção anterior, trarão diálogos da ACS, da ACC e do retorno ao coletivo para ilustrar como o tema é reconstruído pela atividade de linguagem dos professores sobre o trabalho realizado. Ao final, na seção terciária seguinte, discuto como os professores reelaboraram o mesmo tema no curso de formação continuada. O primeiro diálogo a ser analisado foi retirado da ACS realizada com o PPE. Na cena da aula que se tornou objeto de comentário, o PPE estava escrevendo uma lista de palavras no quadro e pediu para que os alunos repetissem, focando na pronúncia de determinadas palavras. Quando a cena foi visualizada, o PE fez o seguinte, considerando importante a interação, comentário: *Se você quiser comentar sobre alguns desses pontos. (PE)*

Não, é [...] é [...] que [...] também uma coisa que às vezes, acho que a gente fica muito na coisa do dinamizar, do [...] ficar com medo de ser uma coisa muito sacal. Então, às vezes eu fico com esse receio de tá repetindo, mas também me vem essa questão do semestre inicial, que é importante, né, que eles tenham esse modelo de pronúncia e tal. Então, às vezes me aflige um pouco essa questão mesmo da repetição, de estar repetindo e que eles não estejam aí tão empolgados, tão animados, mas entendo que é também uma necessidade, é superimportante e é onde a gente percebe de fato, né, quando a gente pede que eles repitam, onde vai haver [...] E a gente também pela experiência já sabe que algumas palavras vão ser, né, estimuladas, vão ser revisitados no português, eles vão acabar errando como escuros é bem comum, é um dos erros bem comuns. Assim como os falsos amigos lá no rubio [loiro] que acho que logo no começo eles perguntam, elas falam sobre o rubio e eles confundem com a ruiva/ruivo e, na verdade, era loiro/loira. Então, às vezes para tentar dinamizar um pouco eu peço para que eles, ah, vamos lá meninos, vocês vão ler a palavra em masculino e as meninas leem em feminino. Apesar de até isso eu tenho tentado ter cuidado, porque tem umas turmas que tem uns meninos trans e tal e eu fico com receio de ser ofensivo e coloca-los em alguma situação constrangedora, né, e aí eu também tenho tentado repensar essa prática também, da questão da [...] colocar por gênero, colocar um lado da sala, outro lado da sala pra tentar dinamizar e não ficar só eu falando e eles repetindo, né, sem uma [...] sem ser mais dinâmico. Pois é isso. (PPE)

Sobre a atividade realizada, a leitura e a repetição de palavras escritas no quadro, o PPE avaliou como *também uma coisa que às vezes, acho que a gente fica muito na coisa do dinamizar, do [...] ficar com medo de ser uma coisa muito sacal*. O professor coloca aí, pelo menos, dois pontos de vista em tensa relação dialógica. Tradicionalmente, a força que guia as atividades em sala de aula, não é a força da dinâmica, da inovação, mas a força centrípeta da repetição e da memorização. Contudo, nesta interação, o ponto de vista que parece exercer uma força prescritiva para este coletivo de trabalho é o da dinamização das aulas, por se tratar, em meu ponto de vista, de um curso de línguas, como extensamente discutido na seção anterior; e outro, que parece, por sua vez, ser acentuado negativamente pelo professor, aquele que preconiza a repetição e a memorização da pronúncia pelos alunos.

Esse sentido, contudo, só é possível por meio da reação-resposta do professor à cena de sua aula que guarda a imagem de sua atividade realizada. Ao se ver usando a repetição da pronúncia, o PPE ficou com *medo* de ser *sacal*. Esse *medo* pode ser justificado como uma resposta do professor aos discursos que avaliam como negativo qualquer atividade mecânica, a exemplo da repetição, em uma aula de língua. Por meio da reelaboração discursiva do que foi feito na aula, percebemos que o PPE põe em jogo as idas e vindas e os pressupostos que guiam sua tomada de decisão na sala de aula. O gênero da atividade, assim, é repleto de equívocos e contradições. Se, por um lado, o PPE avalia que repetir a pronúncia pode ser *sacal*, mesmo assim, ele não deixa de fazê-lo.

Como bem nos lembra Anjos e Nacarato (2020), “No caso da docência, desde o início da escolarização, apropriamo-nos dos modos de ser professor e de organizar a atividade docente”. Dessa forma, desvencilhar-se do que está mais estabilizado no gênero da atividade,

no caso da repetição como forma de ensinar a pronúncia, pode ser um ponto de tensão que implica em uma dificuldade para que o trabalho seja interpretado, pelo próprio professor, como eficaz. Encontramos indícios de que o PPE não consegue ainda aplicar à sua maneira o ensino da pronúncia de forma menos *sacal*. Na variante do gênero da atividade no CCI Jôquei, há, como vimos anteriormente, a avaliação implícita de que a aula precisa ser, necessariamente, dinâmica, o que pode ser destacada por meio de um ponto de vista povoado por *vozes do coletivo*, como o que fica linguisticamente marcado pelo uso do pronome *a gente* em *a gente fica muito na coisa do dinamizar*, o que gera, conseqüentemente, novas formas de realizar a atividade e novas tensões podem surgir.

Dessa forma, o PPE afirma que *Então, às vezes eu fico com esse receio de tá repetindo, mas também me vem essa questão do semestre inicial, que é importante, né, que eles tenham esse modelo de pronúncia e tal*. A tensão repetir/não repetir pronúncia torna-se ponto fundamental para que o professor revisite sua atividade e o faça tomar consciência, colocando em palavras a ação vivida no passado, de que *é importante* que os alunos tenham um modelo de pronúncia por serem do semestre inicial. O PPE encontra a eficácia de sua atividade exatamente quando considera as limitações daqueles a quem dirige o seu trabalho. Assim, por meio da sua relação com o aluno, o *outro-para-mim*, ele considera, mesmo com ressalvas, que as atividades de repetição são importantes. A um observador de fora, a depender de seu ponto de vista, a atividade do professor poderia ser avaliada como ineficaz, pois contradiz o caráter dinâmico da aula de LEM. Contudo, na autoconfrontação, o real da atividade surge de forma a justificar a tomada de decisão do professor que estava tentando ser mais eficaz no seu trabalho de ensino, mesmo que para isso tivesse que recorrer a práticas tidas como mais tradicionais.

Para corroborar com o ponto de vista de que a repetição pode ser importante, apesar de poder ser reprovada pelo seu coletivo, o PPE afirma que *Então, às vezes me aflige um pouco essa questão mesmo da repetição, de estar repetindo e que eles não estejam aí tão empolgados, tão animados, mas entendo que é também uma necessidade, é superimportante e é onde a gente percebe de fato, né, quando a gente pede que eles repitam, onde vai haver [...] E a gente também pela experiência já sabe que algumas palavras vão ser, né, estimuladas, vão ser revisitados no português, eles vão acabar errando como escuros é bem comum, é um dos erros bem comuns*. A aflição do professor, como vemos materializada no excerto *às vezes me aflige um pouco essa questão mesmo da repetição*, parece ser de ordem mais individual (*eu-para-mim*), note-se o uso do pronome oblíquo de primeira pessoa *me*. Isto é, o professor não insere (pelo menos linguisticamente) o coletivo na sua aflição. Essa forma de uso da linguagem, pode indicar que ele não sabe se os demais professores também estão aflitos quando repetem a

pronúncia em sala. No entanto, quando fala de sua experiência enquanto professor, o PPE usa o pronome *a gente*, convocando, assim, um *outro-para-mim* povoado pelas vozes dos outros a quem ele dirige sua atividade e a quem ele endereça seu discurso e que podem avaliar a repetição como algo positivo: *E a gente também pela experiência já sabe que algumas palavras vão ser, né, estimuladas [...]*.

Mesmo com o sentido positivo recuperado pela *voz da experiência*, a aflição do PPE não se esgota. Ao contrário, ela fica mais evidente quando ele toma consciência de que os seus alunos *não estejam aí tão empolgados*. O uso do dêitico de lugar *aí*, apesar de indicar um lugar durante uma interação face a face, é usado, aqui, como um elemento que se refere a uma cena do passado – o vídeo da aula. Esse comportamento que a linguagem assume, ao relacionar presente e passado nas interações em autoconfrontação, mais uma vez, aponta para o fato de que essa interação precisa ser interpretada considerando sua função exotópica – ao colocar o trabalhador como um outro de si mesmo, com a capacidade de avaliar sua ação passada – e cronotópica – por permitir que, pelo menos, dois espaços-tempos diferentes mantenham relações dialógicas tão peculiares. Essa posição é o ponto de apoio necessário para que o PPE reflita e ponha em palavras o realizado, fazendo, assim, desenvolver a história da própria atividade com seus dilemas e suas contradições.

No final do comentário, o PPE retoma, mais uma vez, a questão da repetição: *Então, às vezes para tentar dinamizar um pouco eu peço para que eles, ah, vamos lá meninos, vocês vão ler a palavra em masculino e as meninas leem em feminino. Apesar de até isso eu tenho tentado ter cuidado, porque tem umas turmas que tem uns meninos trans e tal e eu fico com receio de ser ofensivo e coloca-los em alguma situação constrangedora, né, e aí eu também tenho tentado repensar essa prática também, da questão da [...] colocar por gênero, colocar um lado da sala, outro lado da sala pra tentar dinamizar e não ficar só eu falando e eles repetindo, né, sem uma [...] sem ser mais dinâmico*. Aqui chamo a atenção para o fato de que a atividade real do professor ultrapassa em muito o realizado.

Percebemos que existe uma reflexão, uma atividade mental, nos termos da Ergonomia da Atividade, que aflige o professor, mas que não pode ser percebida pela observação direta de sua atividade. Neste caso, temos a questão do *medo* do professor em colocar alunos transexuais em situações constrangedoras quando está trabalhando com a repetição da pronúncia em sala de aula. Mesmo na tentativa de dinamizar a aula, que pode ser interpretada como uma memória transpessoal do gênero, já que não está prescrita oficialmente, o professor se depara com o problema da divisão da turma entre homens e mulheres, por entender que tal divisão não mais se sustenta na forma pela qual a sociedade, especialmente os

jovens, estão lidando com as questões de gênero e sexualidade em que pese, por outro lado, o discurso conservador e, até mesmo, criminoso contra a comunidade LGBTQIA+ (para uma melhor reflexão sobre como a linguagem se comporta na relação entre gênero e sexualidade, ver BASTOS, 2022). Percebemos, portanto, que a necessidade de oferecer uma aula dinâmica causa sofrimento ao professor em que sentimentos como *medo*, *receio* e *aflição* governam seu tom emotivo-volitivo sobre a cena apresentada.

Por isso, torno a insistir na ideia de que o professor precisa ter a oportunidade de se colocar em posição extralocalizada em relação a si mesmo e à sua atividade. Dessa forma, os dilemas, até aqueles mais silenciados, podem ser verbalizados e a relação entre linguagem e trabalho, para além de ser tomada apenas como conceito teórico e analítico, como criticado por Perez e Messias (2015), pode tornar-se meio e fim para fazer com que o trabalho exista de outra forma. As atividades de linguagem são legítimas atividade do sujeito e não apenas um meio de acesso à sua atividade de trabalho (CLOT, 2007). Essa faceta do real da atividade do professor em que encontramos índices de seu sofrimento para fazer aquilo que deve ser feito – ensinar a pronúncia aos alunos – quando silenciada, pode facilmente ser interpretada por ele mesmo como um problema individual e não coletivo. Aqui, mais uma vez, aponto para a relevância da SF como dispositivo comprometido com a criação de um espaço dialógico para que as dificuldades de um professor sejam recolocadas para ele mesmo e para os outros como meio de viver uma experiência formativa organicamente relacionada às necessidades do grupo. Dessa forma, as soluções encontradas por um professor para realizar seu trabalho de forma mais eficaz, pode se transformar em uma solução em comum. Sobre isso, gostaria de colocar em destaque a resposta da PPI na ACC. Ao ver a cena da aula e o comentário, acima transcrito do PPE, ela diz que:

Mas deixa eu dizer uma coisa, é [...] com relação a essa questão do ficar com receio da repetição. Em inglês a gente chama de model [modelar], you are going to model and you are going to drill [você vai modelar e você vai treinar]. Então, você faz o modelo, o aluno ele fala uma vez, mas o drill [treino] ele tem que repetir duas ou três vezes aquela mesma palavra pra que ele comece a entender como é que se articula e isso é completamente ok. É um método. Tá certíssimo [nome do PPE]. Você tem que fazer isso, você tem que modelar, tem que fazer com que eles repitam. (PPI)

A fala da PPI no enunciado acima, colabora com o ponto de vista de que, apesar de o PPE se sentir receoso em fazer atividades de repetição de pronúncia, a repetição é um *método*. A PPI reconhece como possível e, talvez, até como necessária a atividade desenvolvida pelo PPE. Para defender seu ponto de vista, em resposta a um colega também especialista no ensino de línguas e ao PE, que também é professor de inglês, a PPE mantém relação dialógica com uma *voz teórica* ao afirmar que *Em inglês a gente chama de model [modelar], you are going to*

model and you are going to drill [você vai modelar e você vai treinar]. Os usos de léxico especializado do nome das técnicas em língua inglesa – *model* e *drill* – podem ser indicativos de que a professora precisa recorrer a um conhecimento do campo acadêmico, dialogando com sua formação, para convencer o PPE e o PE sobre a eficácia do método da repetição da pronúncia que, como vimos, mantém uma tensa relação com a ideia de uma aula dinâmica.

No ponto de vista da PPI, ao avaliar a prática do PPE, é muito pertinente que o aluno repita a pronúncia para que ele *comece a entender como é que se articula e isso é completamente ok*. A fala da PPI responde à angústia do PPE e diverge do discurso pedagógico de que a aula de língua precisa ser dinâmica, isto é, sem atividades monótonas de repetição. Vemos aí que a mesma forma de realizar um gesto profissional pode ser avaliada de formas diferentes por sujeitos diferentes ou pelo mesmo sujeito em outro contexto. O PPE avalia atividades de repetição de pronúncia como algo negativo, o que gera sofrimento, enquanto a PPI, uma vez amparada na *voz teórica*, avalia a mesma atividade como eficaz. Por essa possibilidade de colocar as experiências vividas em discussão entre pares, a ACC “faz os protagonistas avançarem no conhecimento da atividade pelo engajamento em uma outra forma de atividade” (VIEIRA. FAÏTA, 2003, p. 59) e, mais, “na fase da autoconfrontação cruzada, a reinterrogação pelo par – como vimos explicitado acima – reanima ou revela as ressonâncias, correlações e contradições de que o diálogo é portador (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 56).

Na tentativa, então, de ajudar seu colega de profissão recuperar, por assim dizer, seu poder de agir, a PPI, autorizada pela *voz teórica*, imprime um tom de especialista em seu enunciado e depois de explicar como o professor pode desenvolver a técnica da repetição, ela arremata *Você tem que fazer isso, você tem que modelar, tem que fazer com que eles repitam*. A repetição do deôntico *ter* pode sugerir, não só a concordância da PPI com a ideia de que a repetição deve ser feita com tranquilidade, mas que seja, até mesmo, uma obrigação dos professores no contexto do ensino de LEM. O coletivo de trabalho, representado pelos dois professores, é capaz de discutir a atividade realizada e tensionar com os implícitos do gênero, fazendo surgir, provavelmente, uma variante que seja valorizada por todos. Seria esse, portanto, o objetivo do retorno ao coletivo: fazer com que o grupo de profissionais decida o que fazer, no curso de formação continuada, com o que foi dito sobre o que foi feito nas autoconfrontações.

Pensando em demonstrar o desenvolvimento da discussão durante a aplicação da SF, trago os comentários sobre a mesma cena no retorno ao coletivo. No grupo ampliado, os professores e a coordenadora pedagógica tiveram a oportunidade de ver a cena das aulas dos professores, os comentários sobre as cenas realizados na ACS e na ACC. Sobre essa cena específica, foram feitos os seguintes comentários:

Acho que a gente tem uma prova de que sua metodologia é bom porque suas turmas são sempre cheias. Há poucas desistências. Então, a gente observa também isso. Então, é [...] a gente vê que a metodologia é bom, métodos bons. Então não há porque ficar preocupado com essa questão. (PCI2)

Ao ver a cena e ao ouvir os comentários do PPE e da PPI na ACC, a PCI2, em relação dialógica com a *voz do coletivo do trabalho*, por meio do uso do pronome *a gente*, afirma que *Acho que a gente tem uma prova de que sua metodologia é bom porque suas turmas são sempre cheias*. Mesmo utilizando o verbo *achar*, que poderia indicar certa dúvida, a PCI2 valida a metodologia do PPE, legitimando, assim, o uso da repetição como algo comum e necessário, concordando, dessa forma, com o que foi dito pela PPI. Ao responder às inquietações do PPE, ela também responde aos discursos que cobram dinamismo dos professores e que podem causar, como no caso analisado, receio e medo. Para tanto, ela confirma a eficácia do trabalho do professor, que se comporta, em termos da arquitetura bakhtiniana, como um *outro-para-mim*, apresentando as variáveis de que as turmas dele são sempre cheias e a de que não há desistência. Mais uma vez, vemos que o coletivo de trabalho, *a gente*, busca frequentemente validar o trabalho um do outro, mesmo que para isso tenha que discordar de discursos que orientem tipos de práticas consideradas mais dinâmicas.

Ainda no retorno ao coletivo, e em resposta às interações anteriores, especialmente à fala da PCI2, acima, e possíveis réplicas posteriores a respeito da discussão sobre a repetição/não repetição em sala de aula, o PPE faz o seguinte comentário, reelaborando e reacentuando seu dizer na ACS e na ACC.

Foi por causa assim do [...] do andamento, né, não sei se pelo horário. Nesse caso é a primeira turma, mas existe toda aquela [...] a gente tá voltando. Aí você sente assim. Tem turmas e turmas, né. Tem turma que interage bem, que participa, que fala alto. Tem turma que por mais que [...]. A turma que eu tenho de [...]. A terceira turma de S1. Eles são assim só corpo presente. [trecho incompreensível]. Aí depois que a gente conversou, a [nome da PPI] falou, vamos lá so quien tiene gafas [só quem usa óculos], e aí já trabalhou outros aspectos, né. Tienes gafas? [usa óculos]. Já foram interagindo mais, participando. [trecho em espanhol incompreensível] foi ótimo. E aí foi ótima a estratégia que a [nome da PPI] passou. E aí já envolve de fato. Já quebra a expectativa deles de esperar só os meninos, só as meninas. (PPE)

O PPE começa seu comentário explicando para o coletivo o motivo pelo qual a turma parecia não estar interagindo na atividade de repetição de pronúncia. A necessidade de explicação, materializada na expressão *não sei se pelo horário*, pode ser uma resposta também à presença da coordenada pedagógica no encontro do retorno ao coletivo. Em minha interpretação, existe um posicionamento axiológico de que as aulas de línguas em cursos livres

precisam ser interativas, contando com a participação dos alunos, como está prescrito pelo Projeto Pedagógico que orienta o processo de ensino-aprendizagem nos CCI's. Portanto, quando o PPE, na presença da coordenadora, vê-se confrontado em pleno coletivo com uma cena na qual os alunos não estão interagindo, pode ter sentido a necessidade de explicar sua atividade realizada.

O real da atividade, aqui, verbalizado no retorno ao coletivo, acrescenta o componente organizacional do horário de início da aula à atividade realizada do professor. Por ser a primeira turma, cuja aula se inicia às 10h15m, os alunos podem vir ainda sonolentos e, por isso, não participam como é de se esperar. O excerto *Nesse caso é a primeira turma, mas existe toda aquela [...] a gente tá voltando. Aí você sente assim [...]* traz também outra justificativa, a questão da volta às atividades presenciais percebida na passagem *a gente tá voltando*. Sobre isso, é oportuno colocar que durante os dois anos de isolamento social, os alunos enfrentaram muitas dificuldades para continuar os estudos, como a falta de conexão com a internet; e os professores, mesmo sem preparação prévia, precisaram mudar suas aulas e as formas de interação com os alunos (BASTOS; LIMA, 2020; BASTOS, 2021). Sendo assim, o PPE entra em relação dialógica com os elos anteriores da atividade desenvolvida durante o ensino remoto emergencial e, aparando-se na *voz do coletivo de trabalho*, por meio do uso do pronome *a gente*, avalia que em atuais circunstância, a falta de participação dos alunos ainda pode estar atrelada à necessidade de readaptação, do ensino remoto ao presencial.

Dessa forma, o PPE relembra que ainda estamos enfrentando o contexto específico de retorno às aulas presenciais, o que pode afetar, em seu ponto de vista, a forma como os alunos interagem na sala de aula. Chamarei a atenção, mais uma vez, para quando o professor se refere a um ponto de vista que pode mais facilmente ser compartilhado por todos do seu grupo de trabalho. Neste caso, existe o uso preferencial pelo pronome *a gente* como em *a gente tá voltando*. Por outro lado, quando o professor fala sobre o que pode ser julgado como um comportamento mais individual (mesmo que não exista, do ponto de vista dialógico, um comportamento eminentemente individualizado) existe a preferência pelo uso da primeira pessoa, quando fala, por exemplo, de suas próprias emoções em *aí você sente assim*.

O PPE, nessa passagem, usa o pronome de segunda pessoa *você* para se referir a si mesmo. Em minha hipótese, pelo fato de a autoconfrontação permitir que o professor se veja em vídeo, em posição exotópica, olhando a si mesmo de um outro espaço-tempo, há a criação de condições contextuais que facilitam o surgimento de um processo de objetificação das ações e das emoções. Isso quer dizer que, na autoconfrontação, o professor tonar-se um outro de si mesmo, materializado linguisticamente pelo uso do pronome *você*, capaz de avaliar sua

atividade. Essa posição gera, como temos defendido, um *eu-para-mim* que coloca em prova a si mesmo e a sua atividade e direciona seu enunciado aos outros, próximos e distantes, seja um colega de trabalho, ou, até mesmo, uma ideia difusa, como lembra Bakhtin (2016).

Além de justificar sua atitude na sala de aula, o PPE também deixa pistas de que já começou a mudar algumas formas de interação em suas aulas. A citação explícita dessa mudança, mais uma vez, suponho que seja uma resposta à coordenadora pedagógica e aos demais colegas professores. Até mesmo uma resposta ao PE e aos leitores presumidos dos resultados da própria pesquisa que se desenvolve. Sobre isso, vejamos o seguinte excerto: *Aí depois que a gente conversou, a [nome da PPI] falou, vamos lá so quien tiene gafas [só quem usa óculos], e aí já trabalhou outros aspectos, né. Tienes gafas? [usa óculos]. Já foram interagindo mais, participando. [trecho em espanhol incompreensível] foi ótimo. E aí foi ótima a estratégia que a [nome da PPI] passou. E aí já envolve de fato. Já quebra a expectativa deles de esperar só os meninos, só as meninas.* Importante pontuar que, por meio do relato do PPE, mesmo antes da realização do curso de formação continuada, o processo de mudança de práticas já começou a acontecer. Depois que conversou com a PPI na ACC, ao avaliar que *foi ótima a estratégia que a [nome da PPI] passou*, o PPE começou a usar em suas aulas o estilo da PPI. A avaliação do estilo da PPI como *ótimo* pode estar relacionada ao fato de a estratégia ter permitido um maior envolvimento dos alunos, o que é, como vimos, um elemento para a avaliação da eficácia desse coletivo de trabalho.

Em momento posterior à ACC, o PPE não mais divide a sala em meninos e meninas para as atividades de repetição, mas usa outras estratégias como pedir para participar quem esteja usando ou não óculos. Esta pode ser, no futuro, graças a discussão sobre as práticas, uma nova variante do gênero da atividade no CCI Jóquei, disparada a partir do estilo da PPI. O que podemos sugerir, no entanto, a partir do funcionamento linguístico-discursivo do enunciado do PPE, é que essa variante parece estar em pleno processo de desenvolvimento, uma vez que ao realizar a atividade de forma diferente, o PPE verifica que seus alunos estão mais engajados em sua aula, é o que indica o uso dos verbos no gerúndio em *já foram interagindo mais, participando*. Essa avaliação positiva feita pelo PPE, em minha interpretação, funciona como uma indicação para que os demais colegas comecem a fazer da mesma forma, o que pode, inclusive, transformar os sentimentos de *medo e insegurança* que o PPE verbalizou na ACS.

Devido ao sucesso da estratégia sugerida pela PPI, o PPE a classifica como *ótima a estratégia que a [nome da PPI] passou*. Por isso, insisto no fato de que para entender o trabalho é necessário partir do conceito de gênero da atividade, recolocando a atividade realizada na história de desenvolvimento das atividades, entre atos anteriores e posteriores, os

meus atos e os dos outros. E para isso, é necessário, antes de tudo, favorecer o diálogo, a produção de enunciados sobre a atividade realizada, os espaços dialógicos de construção de tensões, ou seja, colocar o gênero à prova. Como nos lembra Ariati e Lima (2018, p. 200) “A capacidade de enriquecer o gênero por meio do estilo pode transformar a experiência individual em experiência coletiva. Isso significa que o estilo, que, em um primeiro momento, é individual, pode vir a ser parte do gênero, garantindo sua eficácia/vitalidade”.

A discussão, contudo, não parou por aí. A cena e os comentários do PPE e da PPI sobre a repetição/não repetição da pronúncia em sala de aula causou também uma reação-resposta na PCE1. A professora, apesar de não ter participado da primeira fase da pesquisa, no retorno ao coletivo, depois de ver e ouvir as discussões, fez o seguinte comentário:

Esse negócio de repetir eu sempre fico em dúvida. Se a gente bota pra repetir no primeiro semestre todinho. Ou só em alguns momentos ou até ao meio do semestre. Eu sempre fico em dúvida nisso. E se é uma coisa adequada. Se, né, se é bom pros meninos. Eu sempre fico em dúvida sobre isso, dessa repetição, mas pelo que eu to vendo é algo positivo. Que a gente acha necessário pro menino aprender, né, a pronúncia porque ele tá iniciando também. Mas aí quando você chega até, assim, o meio do semestre, você já fica pensando será que é necessário, né, continuar com isso ou não, essa repetição? (PCE1)

A PCE1 inaugura seu comentário afirmando que *Esse negócio de repetir eu sempre fico em dúvida*. Mais uma vez, interpreto que a ideia de que repetir/não repetir a pronúncia está no centro de uma disputa de sentidos pela avaliação do que seria uma aula de línguas valorizada como boa naquele contexto. Tanto é assim que a PCE1 usa o advérbio *sempre* para caracterizar sua dúvida como recorrente. Ela não sabe *se é uma coisa adequada*. Importa observar que temas como esse podem ficar escondidos, por assim dizer, no cotidiano dos professores, causando sofrimento. O que reforça, mais uma vez, a necessidade de se pautar, sempre que possível, a atividade realizada no coletivo de trabalho. Quando os professores assumem a condição de analistas de sua própria atividade, podem, como aconteceu nos exemplos mencionados, encontrar diferentes saídas para os seus dilemas, fazendo reviver a própria atividade.

O *eu sempre fico em dúvida* da PCE1, repetido três vezes, foi substituído, logo em seguida, por *mas pelo que eu to vendo é algo positivo*. Classifico essa verbalização como uma tomada de consciência a partir da atividade de linguagem dos outros colegas sobre a atividade realizada. Os outros (*outro-para-mim*) foram ponto fundamental para que a PCE1 pudesse refletir sobre sua prática (*eu-para-mim*), expressar sua angústia e reconstruir, pela linguagem, sua atividade, como vemos em *a gente acha necessário pro menino aprender, né, a pronúncia porque ele tá iniciando também*. Para tanto, ela recorre à *voz do coletivo de trabalho*, por meio do uso do pronome *a gente*, para validar o ponto de vista de que todos ali podem achar

necessária a repetição para que os alunos aprendam a pronúncia. A tomada de consciência da PCE1, vale ressaltar, ancora-se na atividade realizada e na atividade de linguagem de seus colegas, por isso, ela acontece no processo de relação dialógica do tipo *outro-para-mim*. Ao ver sua atividade pelos olhos dos outros, a PCE1 pode, inclusive, dar-se conta de que a repetição é algo *positivo*. Seria bem mais difícil para a PCE1, sozinha, mudar a avaliação que tinha sobre as atividades de repetição de pronúncia, o que poderia acarretar sofrimento e angústia.

Pelo que foi discutido sobre a temática, é possível reconhecer que a tensão repetição/não repetição da pronúncia pode ser recolocada mais amplamente, nos termos de uma aula monótona/aula dinâmica, na qual a aula dinâmica é valorizada em detrimento das atividades de repetição, o que pode gerar, como vimos até agora, *receio* e *medo* nos professores. Contudo, quando se torna tema de debate, objeto de discurso povoado por diferentes avaliações sociais, o dilema é reconstruído tendo em vista a busca por uma solução em comum na qual os participantes da interação sejam coautores que tomam o trabalho nas próprias mãos e façam desenvolver o gênero da atividade. Dessa forma, “um gênero sempre vincula entre si os que participam de uma situação, como co-autores que conhecem, compreendem e avaliam essa situação da mesma maneira” (ou de maneiras diferentes) (CLOT, 2007, p. 41).

Como mais um exemplo de diálogos que foram importantes para que o coletivo escolhesse o segundo tema da formação continuada, isto é, as técnicas de ensino para as aulas de LEM, apresento a seguir, um comentário da ACS da PPI. Na cena da aula, a professora estava circulando pela sala, orientando os alunos que estavam fazendo uma atividade em duplas. Ao caminhar, ela lembrava o tempo que os alunos teriam para terminar a tarefa. A partir disso, o PE fez o seguinte comentário: *Queria que você comentasse um pouco sobre esse tipo de interação em sala de aula. (PE)*

É [...] no plano de aula a gente faz dizendo se teacher/student [professor/aluno], student/student and students/teacher [aluno/aluno e alunos/professor] [...], né? Então, a gente tem que ter essa variedade de interação, né, e a gente tem que perceber que nas aulas de um curso de inglês na communicative approach [abordagem comunicativa] não pode ser teacher centred [centrado no professor], mas que também o aluno ele precisa ter um tempo para fazer individualmente, ele precisa [...] nesse tempo que você dá pra ele fazer individual você tá fazendo com que a turma tenha o mesmo nível. A capacidade de fazer on task [na tarefa], é [...] no tempo determinado. As atividades normalmente elas não podem, é [...] excetuando as de production [produção], elas não podem se exceder a cinco minutos, porque os alunos, os mais rápidos, eles vão terminar e vão ficar sem fazer nada. Os que tem mais dificuldade vão ficar e vai tomar o tempo da aula todo. E quem não tem nem tanto nem tão pouco vai ter um momento que eles vão ficar com mão no queixo sem fazer nada. Então, o tempo ele tem que ser muito bem estabelecido. É [...] exercícios de médio, simples a médio, normalmente você usa três minutos, podendo você dar mais um ou dois minutos dependendo do desempenho ou do que você veja durante a aula. E depois disso, é [...] além desses três minutos, esse um ou dois minutos, você pode usar pra que eles façam peer check [checagem em pares]. Nesse momento, é o

momento que eles acabam tirando dúvidas com colega deles, completem aquilo que eles não conseguiram fazer. Porque quando for o feedback [retorno, a checagem, é [...]] eles talvez vão vir com dúvidas e não simplesmente eu não fiz, eu não consegui. Então evita a frustração de dizer que eu não consegui. Então, essa [...] essa [...] a técnica de [...] conduzir a atividade com um determinado tempo, usando os três tipos de interação, né, teacher/students [professor/aluno], students/students [aluno/aluno], students/teacher [aluno/professor]. (PPI)

Para tentar explicar o dilema vivido naquele momento, a PPI começa seu enunciado falando que *É [...] no plano de aula a gente faz dizendo se teacher/student [professor/aluno], student/student and students/teacher [aluno/aluno e alunos/professor] [...], né?*. Ela revela, pela atividade de linguagem, uma parte subentendida do gênero profissional, qual seja, o plano de aula como atualização das prescrições descendentes. O uso do pronome *a gente* indica a presença de uma atividade compartilhada por um coletivo; ora, é de esperar que, no gênero da atividade docente, os professores planejem as suas aulas. No caso em tela, por se tratar de um curso de línguas, a PPI recorre a termos em inglês para explicar seu estilo, isto é, a forma como ela atualiza a prescrição. Para ela, existe a necessidade de colocar, no plano, os tipos de interações necessárias na aula – professor/aluno, aluno/aluno e alunos/professor.

O uso do léxico especializado em língua inglesa, como material linguístico de uma *voz teórica*, pode contribuir na interpretação de que o estilo não é individualizado, apesar de ser individual, disso não resta dúvida. Ele também é construído e apenas tem sentido na relação com os outros. Os outros, nesse enunciado, são recuperados pelo uso do léxico e pela apresentação, quase que de manual, das fórmulas de interações possíveis e necessárias em uma aula de línguas. Sugiro aí uma relação dialógica da professora com a *voz acadêmica* ou *teórica* apresentada nos manuais do tipo *como ensinar inglês* para justificar seu estilo, que é desenvolvido a partir dessa relação com os discursos anteriores de quem realizou (ou disse como deveria ser realizada) a atividade.

Para prosseguir na descrição de sua atividade realizada, a PPI afirma que *Então, a gente tem que ter essa variedade de interação, né, e a gente tem que perceber que nas aulas de um curso de inglês na communicative approach [abordagem comunicativa] não pode ser teacher centred [centrado no professor], mas que também o aluno ele precisa ter um tempo para fazer individualmente, ele precisa [...] nesse tempo que você dá pra ele fazer individual você tá fazendo com que a turma tenha o mesmo nível*. O uso do verbo deôntico *ter* imprime um tom de obrigatoriedade no fazer da professora que, ao participar de um coletivo, recuperado pelo uso do pronome *a gente*, sente-se autorizada para dizer que uma aula tem que ter *essa variedade de interação*, referindo-se, portanto, à cena da aula que lhe estava sendo apresentada, atualizando, assim, a obrigatoriedade da abordagem comunicativa.

Para tornar sua afirmação ainda mais relevante, ela recorre à uma *voz oficial* e diz que *a gente tem que perceber que nas aulas de um curso de inglês na communicative approach não pode ser teacher centred*. Ao fazer essa afirmação, a PPI pode estar recuperando, em relação dialógica de concordância, a *voz oficial* que figura nas orientações pedagógicas para os CCI's. Em tais orientação, a SEDUC orienta que os cursos de LEM – sejam de inglês, espanhol ou francês - devam ser ministrados de acordo com a abordagem comunicativa, focando na aquisição das quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever.

Orientada, assim, pelo discurso *oficial/teórico* sobre o ensino de língua, a PPI emenda que *As atividades normalmente elas não podem, é [...] excetuando as de production [produção], elas não podem se exceder a cinco minutos, porque os alunos, os mais rápidos, eles vão terminar e vão ficar sem fazer nada*. A PPI, ao responder ao discurso teórico, estiliza as orientações normativas e se autoprescreve uma tarefa: que os alunos realizem suas tarefas em um tempo máximo de cinco minutos. A professora refrata, na relação linguagem e trabalho, as prescrições do método comunicativo, assumindo, ao endereçar seu enunciado ao coletivo de trabalho, uma nova prescrição: *elas não podem se exceder a cinco minutos*. Para confirmar seu posicionamento em relação aos outros, a PPI parece recorrer à *voz de sua experiência* e diz que *porque os alunos, os mais rápidos, eles vão terminar e vão ficar sem fazer nada*. Ficar sem fazer nada, para usar as palavras da PPI, parece não ser uma opção para os alunos daquele contexto, o que matem relações dialógicas também com a ideia de uma aula dinâmica.

A professora, dessa forma, apresenta a questão do tempo como central na reelaboração das prescrições em seus gestos profissionais: *Então, o tempo ele tem que ser muito bem estabelecido. É [...] exercícios de médio, simples a médio, normalmente você usa três minutos, podendo você dar mais um ou dois minutos dependendo do desempenho ou do que você veja durante a aula*. O uso do advérbio *normalmente* pode apontar para um contínuo na prática da professora. Na interação, o *eu-para-mim* confunde-se com um *outro-para-mim*. A professora está falando sobre a própria atividade, mas, ao mobilizar as formas de expressão *você usa três minutos, podendo você dar mais um ou dois minutos e você veja durante a aula*, o uso do pronome pessoal de segunda pessoa *você* pode fazer referência, neste contexto, a ela mesma (*eu-para-mim*), impessoalizando seu discurso, como também aos outros professores de inglês que fazem ou deveriam fazer de forma semelhante (*outro-para-mim*). A avaliação exotópica dessa cena colabora para o encontro de diferentes mundos que habitam como em uma zona de fronteira, entre o que é meu e o que é do outro. Nessa zona elementar de tensões, até mesmo os recursos da língua, como o uso do pronome de segunda pessoa que funciona para fazer referência ao *tu*, passa a fazer referência, ao mesmo tempo, ao próprio sujeito do discurso.

Os dois mundos, na ACS, por assim dizer, estão conectados pela linguagem que é essencialmente cronotópica. Ou seja, pela capacidade que a linguagem tem de deslocar o sujeito de um para outro cronotopo, o mundo do trabalho, que antes foi vivido, passa a ser objetivado e se torna um mundo refratado na atividade de linguagem do professor. As interações em autoconfrontação são exemplos de um cronotopo das reformulações, das (re)interpretações dos dizeres, o que denomino de cronotopo da reflexão, que acontece por meio da tomada de consciência, o que leva, conseqüentemente, ao desenvolvimento do gênero da atividade. Como sabemos, nenhum enunciado é dito em um vazio, ele participa, pela força cronotópica da linguagem, de um espaço-tempo, de um contexto social (onde o discurso aparece) e de um contexto histórico (quando o discurso aparece) e, por isso, está sempre em relação com o que já foi dito e com o que ainda será dito sobre a mesma temática, como nos ensina Bakhtin (2016).

Na ACC, por sua vez, semelhantemente à ACS, mais indo além, os enunciados ganham uma força de criar algo novo, pois no drama da palavra, como vimos, participam, pelo menos, três personagens: o locutor, o interlocutor e todos os outros cujas vozes se deixam ouvir em determinado enunciado, mesmo que as mais longínquas. Como o enunciado é dito sempre em função de uma resposta, de uma compreensão, mesmo que seja o silêncio, na ACC, comumente, a resposta ao que foi enunciado antes vem em forma de reflexão/avaliação daquele outro que participa da mesma situação comunicativa no e sobre o trabalho. Foi assim que o PPE respondeu espontaneamente ao comentário da PPI, analisado acima, na ACC.

Eu confesso, assim, que eu tenho problema com essa questão do cronometrar. Eu fico ali fazendo uma atividade já pensando na próxima, acho que eu sou muito ansioso, de fato. É [...] certeza. E aí fico, e acaba muitas vezes perdendo ali o foco do tempo. Quando eu vou ver passou ali um pouco mais. E [...] e começo a observar isso, de fato. E cronometrar mesmo e obedecer esse tempo e dizer é isso e acabou, vamos, né. Claro, é [...] dado as devidas proporções, mas é importante como [nome da PPI] pontuou. (PPE)

O PPE, ao responder o que foi dito pela PPI na ACS imprime um tom de confissão a seu enunciado: *Eu confesso, assim, que eu tenho problema com essa questão do cronometrar*. O que a PPI coloca como quase uma obrigação dos professores que seguem a abordagem comunicativa no contexto do CCI, presumindo que todos façam a mesma coisa, é reelaborado em forma de tensão pelo PPE, ao confessar sua dificuldade em *eu tenho problema com essa questão de cronometrar*. Essa relação dialógica pode ser ponto central no desenvolvimento do gênero da atividade, ou, em todo caso, de um questionamento, como colocado por Clot (2007), que poderá fazer surgir ou não uma nova variante do gênero. O PPE apresenta mais uma dificuldade na forma como ele vive o gênero da atividade, sua *ansiedade*. Nota-se, novamente,

que, ao falar de emoções, os professores parecem preferir o uso dos marcadores discursivos de primeira pessoa, como em *acho que eu sou muito ansioso, de fato*.

A tomada de consciência do PPE sobre suas emoções não veio a partir da observação da sua aula, mas a partir da fala da PPI, ou seja, o *outro-para-mim* funciona como elemento central para que o PPE tivesse meios de encontrar o que, de fato, possa estar desencadeando sofrimento na realização de seu trabalho de ensino. Tanto é assim que ele reafirma *E [...] e começo a observar isso, de fato*. A observação referida veio por meio não da atividade realizada por ele mesmo, mas por meio da atividade de linguagem da professora. Os diálogos, de tal modo, na ACC são, assim como a imagem na ACS, importantes pontos de apoio para a tomada de consciência profissional. A palavra, de fato, como nos ensina Bakhtin (2016), quer ser ouvida e respondida em outros contextos. Ela participa de um simpósio universal e, por isso, os sentidos nunca morrerem no aqui e agora, mas se renovam a cada interação. Da ACS para a ACC novos sentidos sobre a atividade docente vão sendo constituídos nas formas pelas quais os trabalhadores enfrentam seus dilemas e avaliam suas práticas.

A resposta mais direta do PPE sobre o enunciado da PPI vem em forma de concordância: *E cronometrar mesmo e obedecer esse tempo e dizer é isso e acabou, vamos, né. Claro, é [...] dado as devidas proporções, mas é importante como [nome da PPI] pontuou*. Para concordar, ele traz aqui uma forma de linguagem, um pequeno gênero nas palavras de Volóchinov (2018), que pode ser utilizada pelo professor na interação com os alunos em situações em que se faça necessário o controle do tempo: *e dizer é isso e acabou, vamos, né*. Essa retomada é importante para entendermos a defesa que fiz no referencial teórico de que o gênero da atividade tem a propriedade de carregar um estoque de gestos profissionais aceitos por um determinado grupo, bem como uma memória de verbalizações (pequenos gêneros) que tornam a comunicação no trabalho possível.

Essa memória traz consigo maneiras de se comportar, de dirigir a palavra, de realizar uma atividade, como nos lembra Anjos (2015). Para o PPE, por exemplo, expressões do tipo *é isso e acabou* e *vamos* são próprias da interação de sala de aula, um modo de se referir aos alunos, sugerindo um tom de autoridade do professor responsável por controlar as interações. Interessante de se notar, contudo, que ele as reconhece apesar de não as usar, pois, como foi adiantado, ele confessa não controlar o tempo em suas aulas. Percebemos, portanto, que tais formas de se dirigir aos alunos é uma memória transpessoal inscrita na relativa estabilidade do gênero da atividade que, diga-se de passagem, é conhecido pelo (futuro) professor desde o início da escolarização.

Vemos, por outro lado, que a tensão controlar/não controlar o tempo participa tanto de um mesmo enunciado, o da PPI, como na relação entre enunciados – o da PPI e a resposta do PPE. Sobre o controle do tempo, fixado em cinco minutos por atividade, a PPI fez uma ressalva sobre a possibilidade de se estender para além do máximo previsto em atividades de produção (escrita?). O PPE, por sua vez, avalia que o que a PPI falou *é importante*. Contudo, a modalização na expressão *dada as devidas proporções* e o uso da conjunção adversativa, *mas*, indicam-nos certa relutância do PPE em cronometrar o tempo da forma como a PPI o faz, mesmo que isso possa causar maior ansiedade. O desafio posto a esse coletivo é, portanto, o de encontrar formas pelas quais as atividades não sejam monótonas e, ao mesmo tempo, não demandem muito tempo da aula. As formas práticas de como fazer isso foram discutidas no segundo encontro do curso de formação continuada, como veremos adiante.

Levar a tensão controlar/não controlar o tempo das atividades ao retorno ao coletivo possibilitou uma retomada da discussão em outro contexto e o surgimento de novos pontos de vistas e avaliações sociais sobre a temática. Vejamos, portanto, o que diz a PCE1 quando viu as cenas da ACS da PPI e a cena da ACC na qual o PPE fez o comentário analisado acima.

Esse do [...] de cronometrar o tempo eu tinha percebido também. [...] O tempo e quando eu vejo que eles terminam eles já ficam conversando, aí eu já vou pra correção, né, mas eu achei muito legal esse de pares, também, que eu não fazia. Agora eu vou começar a fazer, a corrigir com os pares, pra na hora da correção, eu já tinha percebido que tinha alunos que ficavam tímidos, envergonhados. Essa correção de pares é muito legal. (PCE1)

Quando vê as cenas, a PCE1 verbaliza: *Esse do [...] de cronometrar o tempo eu tinha percebido também*. Se a professora já havia percebido a necessidade de cronometrar o tempo, o retorno ao coletivo permitiu que esse ato mental se tornasse um enunciado concreto, portanto, uma atividade consciente, como nos lembra Vigotski (2004). Ela também responde às cenas da aula da PPI e aos comentários dos professores na autoconfrontação ao dizer que *mas eu achei muito legal esse de pares, também, que eu não fazia. Agora eu vou começar a fazer, a corrigir com os pares, pra na hora da correção, eu já tinha percebido que tinha alunos que ficavam tímidos, envergonhados*. Vemos que a forma como cada professor refrata as prescrições e atualiza o gênero da atividade em cada ato/atividade em particular é diferente.

A forma como a PPI orienta as tarefas dos alunos em sala, cronometrando o tempo, fez com que os demais professores repensassem sobre suas dificuldades na condução das tarefas. A PCE1, por exemplo, percebeu que quando seus alunos terminam a tarefa *eles já ficam conversando*. Ficar conversando, com tempo ocioso, parece não ser bem avaliado pela professora, pelo menos no contexto em que endereça seu enunciado ao coletivo de trabalho. Da

mesma forma, ela relembra que seus alunos ficam *tímidos, envergonhados* no momento da correção. Ao mesmo tempo que verbaliza sua dificuldade, ela assume que fará de forma semelhante à da PPI: *agora eu vou começar a fazer*. O uso do dêitico *agora*, apesar de indicar uma ação presente, foi mobilizado pela PCE1 para indicar, nesse caso, o desenvolvimento de uma ação futura.

Dessa forma, atividades de correção de tarefas em duplas, sugeridas pela PPI, são avaliadas positivamente pela PPE: *Essa correção de pares é muito legal*. Mas ela vai além, informa que vai começar a fazer da mesma forma, isto é, vemos, por meio da atividade de linguagem, que um estilo pode começar a ser uma variante do gênero da atividade. Tais trocas dialógicas, no retorno ao coletivo, são muito importantes, pois ali se encontra a chefia imediata e os anunciados também são endereçados a ela e aos demais pares. Isto quer dizer que cada autoconfrontação faz reviver o gênero de um modo pessoal, como já mencionado, oferecendo a possibilidade ao coletivo de um aperfeiçoamento. Ao propor o curso de formação continuada, pretendo oportunizar que os professores retomem o que foi dito sobre o que foi feito e encontrem saídas para seus dilemas, facilitando o surgimento de variantes do gênero da atividade de uma forma mais sistemática.

Dado o que foi discutido nesta seção, e para garantirmos uma melhor sistematização da discussão em função dos objetivos da pesquisa, aponto como os professores indicaram mais algumas características da atividade docente desenvolvida no CCI Jóquei, destacando as tensões nos enunciados quando discutem as formas de interação em uma aula de LEM. O que caracteriza a atividade docente nas interações analisadas acima parece ser, mais uma vez, a necessidade obrigatória da abordagem comunicativa como uma resposta às prescrições oficiais que orientam a organização do processo de ensino-aprendizagem nos CCI's. A tensão que, por sua vez, organizou a distribuição de sentidos relativos ao fazer docente nas interações foi a pertinência do uso/não uso de atividades que promovam a repetição de pronúncia, lado a lado com a necessidade do controle/não controle do tempo. Como dito, interpreto a tensão repetição/não repetição da pronúncia em termos de aula dinâmica/aula monótona.

Dito isso, analiso, em seguida, como essas tensões discutidas acima foram reelaboradas no curso de formação continuada, quando os professores tiveram a oportunidade de compartilhar algumas técnicas para o controle do tempo e para as interações em sala de aula.

6.2.1 O desenvolvimento do segundo tema no curso de formação continuada

Nesta seção, são apresentadas as análises de como o tema, discutido na seção anterior, foi retomado durante o segundo encontro do curso de formação continuada. O encontro de formação foi realizado no dia 14 de outubro de 2022 e teve duração de 2h/a. Participaram do encontro a PPI, o PPE, o PCI1, a PCE2¹⁶, a PC e o PE. O tema foi “Técnicas de ensino de LEM” e a PPI ficou responsável pela mediação. A escolha da PPI como mediadora aconteceu de forma bastante natural, pois foi ela, como vimos na seção anterior, que mais colaborou com a discussão sobre a organização de uma aula de LEM, tendo seu estilo avaliado como positivo pelos demais colegas, especialmente pelo PPE e pela PCE1.

Como de costume, iniciamos com a apresentação de algumas cenas da ACS e da ACC com o objetivo de reativar na memória do coletivo a tensão gerada em torno das interações em sala de aula e lembrar por que o grupo escolheu discutir a temática no retorno ao coletivo. No segundo momento, os professores foram convidados a participarem da dinâmica “construindo a prática” elaborada pela PC e pelo PE com o intuito de os professores organizarem as etapas de uma aula. A dinâmica foi muito produtiva, e apesar de ter tomado certo tempo do encontro, fez surgir boas reflexões. Contudo, como os diálogos foram muito sobrepostos e rápidos, relacionados à dinâmica em si mesma, não trouxe exemplares dessa interação em específico para a análise.

Abaixo, trago duas interações discursivas do segundo encontro formativo que ilustram como pautar problemas que emergem das situações de autoconfrontação em um curso de formação continuada pode ser útil para o desenvolvimento do gênero da atividade e para a superação de obstáculos que podem afetar de uma forma ou de outra o poder de agir dos professores. A primeira interação foi retirada do momento posterior à realização da dinâmica inicial e expressa a apreciação do PPE sobre a diferença do uso das técnicas e estratégias de ensino em uma sala de aula de LEM.

Pronto, aí eu fico pensando nessa questão, né, (...) você falou no início que o inglês tem toda essa bagagem, o estudo da linguística e tal (...). No espanhol, o meu aluno ele, era um pouco de (...) das minhas aulas bem decorebas. Era os verbos lá na lousa e a gente (...), e não tinha muito da prática, né. Não tinha essas situações. Gente, vamos treinar aqui numa loja. E vamos. Era não, era a estrutura. Quanto cuesta la camiseta? (Quanto custa a camiseta?). Vamos lá conjugar os verbos. Conjuga verbo. Fica lá no livro. Era uma coisa assim, bem engraçada. A gente ainda acaba sendo, né, reproduzindo muita coisa. A gente tem que fazer esse trabalho de professor

¹⁶ Cabe esclarecer que este foi o primeiro encontro que a PCE2 participou, pois, como já informado, ela estava de licença saúde nos encontros anteriores. Além deste, a PCE2 participou de mais um encontro, o terceiro encontro formativo.

analítico, reflexivo, né, e mudar a nossa prática. Então, eu acho que o espanhol (...), senti isso enquanto fui aluno de inglês também. Eu percebi que no inglês elas eram muito mais dinâmica, rápida. (...). Então, é isso. Eu acho que realmente. A gente ainda do espanhol tem esse bloqueio, é, esse (...) da repetição, da tradução até também. (PPE)

Em primeiro momento, o PPE responde à fala do PE, após a realização da dinâmica, dizendo que *Pronto, aí eu fico pensando nessa questão, né, (...) você falou no início que o inglês tem toda essa bagagem, o estudo da linguística e tal (...). No espanhol, o meu aluno ele, era um pouco de (...) das minhas aulas bem decorebas*. Percebemos que a locução verbal *fico pensando* é uma importante pista linguística do que pode estar acontecendo no curso de formação continuada, um processo aberto de reflexão, uma ação que se desenvolve no momento atual e para além dele, um *vir a ser*. Ao responder o PE, o PPE compara o ensino do inglês ao ensino de espanhol e recupera, por meio da relação dialógica com a *voz da experiência*, sua própria vivência como aluno, e percebe que as aulas eram *bem decorebas*. Esse tom apreciativo recuperado pelo professor, ilustra que, diferentemente do ensino de língua inglesa, o ensino do espanhol fica mais concentrado nas estruturas gramaticais e na memorização de vocabulário, algo que se repete em sua prática se considerarmos a fala do PPE no primeiro encontro de formação continuada, no qual vinculou o uso de dinâmicas à memorização de vocabulário.

Em sua experiência como aluno, o ensino de espanhol *Era os verbos lá na lousa e a gente (...), e não tinha muito da prática, né. Não tinha essas situações. Gente, vamos treinar aqui numa loja. E vamos. Era não, era a estrutura*. De alguma forma, esse modo de fazer no gênero da atividade do ensino de espanhol pode impactar e tensionar com o gênero da atividade que se desenvolve no CCI Jóquei para o ensino de ambas as línguas estrangeiras. Os gêneros da atividade, assim como os gêneros do discurso, estão em contato dialógico e podem, devido à sua relativa estabilidade, fundirem-se e transformarem-se, conservando características de ambos. De um lado, temos formas de fazer que atualizam o ensino da língua por meio de práticas sociais, como situações de compra em uma loja, mais alinhadas à abordagem comunicativa, e, de outro lado, temos práticas que atualizam o ensino da língua por meio da estrutura gramatical, relacionadas a um fazer pedagógico mais tradicional. Contudo, entendo que é exatamente essa tensão que pode disparar a transformação de práticas e do próprio gênero da atividade no contexto concreto de trabalho dos professores.

Fruta da tensão disparada no diálogo com o outro, o PPE arremata *A gente ainda acaba sendo, né, reproduzindo muita coisa. A gente tem que fazer esse trabalho de professor analítico, reflexivo, né, e mudar a nossa prática*. Aqui, ele se coloca tanto como professor de espanhol *a gente ainda acaba sendo, né, reproduzindo muita coisa*, quanto como membro do

coletivo do CCI Jóquei *a gente tem que fazer esse trabalho de professor analítico, reflexivo, né, e mudar nossa prática*. Essa diferença entre o que ele traz da experiência enquanto aluno de espanhol (*eu-para-mim*), que foca mais na estrutura da língua, entre o que precisa ser feito mediante o seu contexto de trabalho (*eu-para-o-outro*), pode ser o contraponto necessário para o surgimento de um novo *eu-para-mim*, com práticas transformadas. Entendo, mais uma vez, que este seja um bom exemplo da importância do desenvolvimento da SF como dispositivo de formação continuada de professores, capaz de fazer com que as vivências de sala de aula sejam recuperadas e transformadas, pela linguagem, em uma forma de viver uma nova experiência. No contato dialógico entre as consciências, na arquetônica da relação *eu-o-outro*, é criada o que chamei de zona elementar de tensões na qual é possível, como disse o PPE, refletir, analisar e mudar práticas que se repetem e tornam-se mais estáveis na história do gênero da atividade.

Após a fala do PPE, a PPI, responsável pela mediação do encontro, compartilhou sua prática. A fala da professora teve um caráter propositivo, recuperando sempre um *eu-para-mim* em relação ao *outro-para-mim* – alunos e colegas de profissão ali presentes. Considerando sua extensão, não foi possível trazer essa interação por completo para a tese, tendo em vista a necessidade de síntese que requer o gênero. Contudo, trago para a análise exemplos de como os demais professores responderam a essa apresentação. A apresentação da PPI consistiu na partilha de exemplos de técnicas e estratégias que ela utiliza em suas aulas. Isto quer dizer que os encontros formativos tornam o estilo de cada professor visível e discutível para o coletivo de trabalho. Certamente, a forma de fazer que antes era mais individualizada, pode, agora, no curso de formação continuada, torna-se uma variante do gênero da atividade para o coletivo. As saídas que a PPI encontrou para superar problemas que pareciam só seus, no curso de formação, tornaram-se, pelo menos em potencial, instrumentos para a ação de trabalho de todos os professores. Vejamos o que diz o PCII em resposta à apresentação da PPI.

Mas assim, (nome da PPI), eu adorei porque às vezes a gente esquece, né, que tem, o exercício tem nome (incompreensível). Porque às vezes a gente faz assim, às vezes, de uma maneira bem natural, mas sabe que sempre dá pra melhorar. E vendo essas etapas e todas é (...) essa prática que a gente faz aqui, a gente fica com vontade, né. Ah, na próxima aula, né, vô fazer isso, né. No finalzinho, vou fazer de maneira, né, que eles vejam tudo o que a gente vê durante a aula, decompression (descompressão), tudo bonitinho. Então, às vezes o que falta é esse ensinamento, essa formação (...) porque às vezes a gente vai ficando, né, meio solto. Isso aqui faz com que a gente fique mais motivado. (PCII)

Em primeiro momento gostaria de destacar como o curso de formação continuada e o contato dialógico entre as práticas dos professores do mesmo coletivo de trabalho pode ajudar a disparar reflexões sobre o ensino. Essas relações ajudam os professores avaliarem, por

meio da relação linguagem e trabalho, sua própria atividade. Podemos encontrar um exemplo na seguinte afirmação do PCII *Porque às vezes a gente faz assim, às vezes, de uma maneira bem natural, mas sabe que sempre dá pra melhorar*. O uso do adjetivo *natural* acompanhado do intensificador *bem*, ao caracterizar uma forma de fazer, exemplifica que, frequentemente, as práticas realizadas pelos professores estão automatizadas, isto é, a rotina de trabalho, por força do gênero que traz certa estabilidade, consiste, muitas vezes, em uma repetição igual a si mesma. Por um lado, isso pode ser bom, pois indica uma economia de ação por parte do professor, em busca de sua eficiência. Por outro lado, a ação automática, *bem natural*, pode causar sofrimento, no sentido como apresentado pelo PCII: *mas sabe que sempre dá pra melhorar*. O uso da adversativa, *mas*, indica que o professor não estava satisfeito com sua prática cotidiana, mas que, na falta de espaço para reflexão, continuava fazendo, mesmo avaliando que ela poderia melhorar. Certamente, essa relação entre o que é feito de forma quase automática com a sensação de *dá pra melhorar* pode atrofiar o poder de agir dos professores.

Talvez por isso, o PCII respondeu positivamente à apresentação da PPI de forma a criar para ele a possibilidade de incorporar em sua atividade o estilo da colega. Podemos assumir que o PCII transforma uma memória pessoal, um estilo próprio, em uma memória interpessoal, uma variante coletiva do gênero, que pode impactar nas situações concretas de sala de aula. Esse processo se torna mais material na seguinte afirmação do PCII: *E vendo essas etapas e todas é (...) essa prática que a gente faz aqui, a gente fica com vontade, né. Ah, na próxima aula, né, vô fazer isso, né*. Interessante constatar que, mesmo sem fazer em sua sala de aula o que a PPI compartilhou, o PCII reconhece que é uma prática interpessoal e não individual: *essa prática que a gente faz aqui*.

A prática da PPI é reconhecida pelo PCII como coletiva, note-se o uso do pronome *a gente*. Isso exemplifica que o estilo, apesar de ser individual, não é individualista, mas construído graças à memória transpessoal do gênero da atividade que orienta as práticas. A apresentação da PPI também parece ter causado uma fissura dialógica na consciência do PCII que diz *Ah, na próxima aula, né, vô fazer isso, né*. Essa atitude ativo-responsiva do professor permite afirmar que o gênero da atividade, aqui, no curso de formação, está sendo aperfeiçoado por meio da validação do estilo da PPI. O curso é uma continuidade do que foi feito no retorno ao coletivo, potencializando seu alcance e duração. Basta lembrar que lá o PPE também já informou que começou a inserir em sua prática técnicas usadas pela PPI. Tais reflexões podem impactar as atividades futuras e transformar as práticas em sala de aula, notadamente no que concerne às técnicas e estratégias utilizadas para a organização de uma aula de LEM.

Tanto é assim que o PCII ainda acrescentou que *Então, às vezes o que falta é esse ensinamento, essa formação (...) porque às vezes a gente vai ficando, né, meio solto. Isso aqui faz com que a gente fique mais motivado*. Essa reflexão é importante e nos ajuda a compreender que a formação continuada, como tradicionalmente ocorre, pouco impacta no poder de agir dos professores: *porque às vezes a gente vai ficando, né, meio solto*. Apesar de usar o sintagma *às vezes*, em um tom de receio ao criticar uma prática consolidada, o PCII parece avaliar de forma negativa a ausência de formação continuada que deixa, por conseguinte, a atividade de ensino *meio solto*. Mesmo quando acontecem, por mais boa vontade por parte da secretaria de educação e do próprio especialista que ministra a formação, os problemas que realmente impactam a saúde do trabalhador podem passar despercebidos por aqueles que não vivenciam a experiência cotidiana do ensino como trabalho.

Esse é, acima de tudo, o compromisso da SF, que surge das mais genuínas necessidades do coletivo de trabalho. Dessa forma, como adiantou Anjos e Nacarato (2020), o fortalecimento do coletivo, em nosso caso, por meio de um curso de formação continuada, é vital para a saúde dos professores, como também avaliou o PCII: *Isso aqui faz com que a gente fique mais motivado*. O referente *isso* recupera exatamente a experiência formativa que estávamos vivendo, que, segundo o professor, tem a capacidade de deixar o coletivo, recuperado pelo uso do pronome *a gente*, mais *motivado*. A motivação, nesse caso, pode ser interpretada como a revitalização do poder de agir dos professores que, em diálogo, buscam alternativas para a transformação de seus dilemas.

Da mesma forma que o PPE reconheceu a diferença entre o ensino de inglês e de espanhol durante o curso de formação, ajustando discursivamente sua forma de agir no contexto do CCI Jóquei, o PCII percebe que pode melhorar suas aulas por meio do emprego do estilo da PPI, reconhecendo também a pertinência desse tipo de formação para a sua *motivação* enquanto profissional. Essa dinâmica de idas e vindas, entre o que foi feito, o que é dito e o que pode ainda ser feito ou refeito, é central no curso de formação continuada e pode ser apontada como princípio básico para a avaliação positiva da SF, especialmente para o desenvolvimento do gênero da atividade dos sujeitos que validam e aperfeiçoam novas variantes.

Para dar continuidade à análise, na próxima seção secundária apresento como o uso da língua portuguesa na sala de aula de LEM se tornou tema de controvérsia na realização da SF. Seguindo a regularidade das seções anteriores, trago exemplos de interações da ACS, da ACC e do retorno ao coletivo para tentar demonstrar as características do gênero da atividade docente do CCI Jóquei e para ilustrar as tensões em torno desse objeto de discurso. Ao final, é

apresentado, na seção terciária, como o tema foi recuperado e rediscutido no terceiro e último encontro formativo.

6.3 O (não) uso da língua portuguesa na aula de LEM

Antes de iniciar propriamente a análise dos diálogos que compõem esta seção, gostaria de salientar que o uso/não uso da língua portuguesa em sala de aula de língua inglesa já foi tema de minha reflexão alhures (BASTOS, 2019). Na ocasião, analisando diálogos de autoconfrontação simples de professores universitários de língua inglesa, cheguei a achados que apontavam para que o uso da língua portuguesa, apesar de contrariar o que estava prescrito para ser feito, foi avaliado, pelos professores, como altamente dependente do contexto e necessário em função da pouca proficiência dos alunos na língua alvo.

No caso desta pesquisa, além de reconhecer as relações dialógicas com a pesquisa anterior, amplio o achado para a sala de aula de LEM, uma vez que, no CCI Jóquei, interagem professores de língua inglesa e de língua espanhola em um mesmo espaço-tempo. Sendo assim, parto do pressuposto de que o uso/não uso da língua portuguesa, fortemente ligado ao contexto e em função dos alunos, pode ser elencado como característica do gênero da atividade docente do professor de LEM, pelo menos quando trabalha em contexto universitário e/ou em contexto de cursos livres de idiomas, já que, e nem mesmo é preciso ir muito longe para atestar isso, na escola de ensino médio, especialmente a pública, as interações entre professores e alunos acontecem, na maioria dos casos, em língua materna. Nas linhas que seguem, tentarei exemplificar melhor o pressuposto.

O primeiro diálogo a ser analisado nesta seção é sobre o tema três, que será abordado no último encontro do curso de formação continuada. Ele foi retirado da ACS da PPI. A professora estava vendo a cena da aula na qual ela vai até um aluno e solicita, em inglês, que ele leia um texto. Ao passo que ela percebe que o aluno possivelmente não estava entendendo o comando, ela fala em português. Diante disso, que pode ser interpretado como uma tensão durante a aula, já que está na memória transpessoal do gênero da atividade do professor de LEM, na universidade e nos cursos livres de idioma, que a língua materna deve ser evitada, o PE fez a seguinte pergunta: *Talvez o aluno não tivesse entendendo, seria isso? (PE)*

Esse aluno em específico, ele é muito inseguro. Ele sabe, inclusive ele tirou excelente nota no listening [audição], na prova, ele sabe, mas o nível dele de insegurança é tão grande que ele, ele fica [...], ele me pergunta, ele sabe o que é pra fazer, ele me pergunta, duas vezes, três vezes. E enquanto ele não escuta, ele força o professor literalmente a dizer em português. E eu já sentei e conversei com ele. Ele sabe. Mas

ali ele me perguntou três vezes ou foram quatro vezes. Eu não tive saída senão usar o português. Sabe, quando eu fui, cheguei perto, olhei pra ele, read [leia], olhei pra ele e disse read [leia]. É uma coisa que ele faz. Porque que ele travou, entendeu? Porque que ele tava querendo me obrigar a dizer pra ele em português? Então, depois nas aulas que vieram é [...] subsequentes, eu chamei a atenção dele. Disse, olha você é inteligente, você sabe, você não precisa em forçar a dizer em português pra você aprender um comando pra você poder fazer, né? Ai depois ele deixou de fazer isso. Algumas coisas nos alunos, principalmente dos alunos do CCI, eles veem com uma carga de insegurança muito grande e o tempo todo a gente precisa trabalhar o psicológico deles. É [...] é uma coisa que a gente talvez não veja tanto na iniciativa particular. Eles tão no CCI, mas ao mesmo tempo que eu to dando aula e eu não posso usar o speed [velocidade], a velocidade que eu deveria usar com relação ao modo que eles estão, porque quando eu faço isso, nesse caso dessa aula, quando eu fiz isso, meio que você quebra a confiança deles, a autoconfiança deles. Não é que eles não saibam, é exatamente porque eles duvidam deles mesmos. Ai a gente incorre numa questão muito importante: até que ponto eu sou professora, até que ponto eu sou psicóloga. Porque em toda aula, do começo até o final dessa aula eu tive que ser psicopedagoga, não professora de inglês. Porque eles vêm com o emocional deles muito frágil. E não é só nessa aula, tem dias que visivelmente vem da escola freaking out [surtando], e pra eu começar a dar aula é muito complicado, assim [...] Não é [...] É muito difícil usar os stages [estágios] do PPP¹⁷, por exemplo, lead in [introdução], to present something [apresentar alguma coisa], é muito difícil, muito difícil mesmo, justamente porque eles vem com essa [...] esse problema psicológico. (PPI)

Nesse comentário, a PPI demonstra uma certa tensão quando toma consciência de que seu aluno não realizou a tarefa que ela havia prescrito, e isso pode colocar em suspeição sua eficácia na realização de sua atividade, especialmente diante do PE que também é professor de língua inglesa. Dessa forma, entendo que o diálogo sobre o que foi feito surge como oportunidade para que a professora, amparada pelas cenas de sua atividade em vídeo, faça existir de outra forma a atividade, revelando, assim, os implícitos da atividade realizada, constituindo para si e para o outro o real da atividade. É nesse ponto, onde se encontram o realizado e o real, que enxergamos como a atividade se transforma em linguagem e possa, por assim dizer, reviver.

Por isso, talvez, ela tenha demonstrado que o aluno *força o professor literalmente a dizer em português*. Essa interação pode ser um exemplo da distância que existe entre o que é prescrito ao aluno, a expectativa de realização da tarefa, e o que realmente o aluno faz, pois, como já afirmamos, trata-se de uma relação entre dois sujeitos. O fato de o aluno *forçar* a professora a dizer em português é uma avaliação negativa da PPI, tanto é assim que ela verbaliza sobre o que já tem feito para tentar resolver a situação: *E eu já sentei e conversei com ele*. A tentativa da PPI em mudar o comportamento do aluno, revela-se, por meio da linguagem na ACS. Em uma observação direta da atividade, essa conversa da PPI com o aluno teria passada

¹⁷ Grosso modo, a sigla PPP se refere a um método de ensino de línguas que consiste em apresentar (Present) a estrutura linguística, praticar (Practice) a estrutura por meio de atividades e, por fim, pedir para que os alunos produzam (Production) um texto oral ou escrito sobre o que foi apresentado.

despercebida. Vemos aí mais um exemplo de como a atividade de ensino ultrapassa a atividade realizada e precisa ser recuperada a partir do que o professor faz antes, durante e depois da aula.

Contudo, ao ver sua atividade em vídeo, ela afirma que *Mas ali ele me perguntou três vezes ou foram quatro vezes. Eu não tive saída senão usar o português*. O vídeo, como poderoso ponto de apoio para a reflexão da professora sobre sua prática, coloca-a em posição exotópica em relação a si mesma e, ao retomar sua atividade passada, ela revela o real da atividade, que não teve saída *senão usar o português*. Podemos imaginar que essa situação deixou a professora encurralada e a fez se sentir transgredindo o prescrito na memória transpessoal do gênero para a realização de sua atividade de ensino.

Ao agir pela falta de opção, materializada linguisticamente pelo uso da conjunção *senão*, a professora não realiza a atividade livremente, estilizando à sua maneira o gênero da atividade, mas está diante de um impedimento do meio para a realização plena de seu trabalho. O que o gênero permite, contudo, é que ela use o português como última opção. A prescrição, portanto, assume uma força que tende a fazer com que a professora se sinta pressionada pelo aluno ao usar a língua materna em sala. Esse tipo de tensão atravessa, de muitas formas, a avaliação dos professores sobre uma prática eficaz no CCI Jóquei. Eles estão, ao tempo todo, procurando caminhos para fazer com que os alunos se comuniquem em LEM. Sobre isso, veremos mais detalhes na análise das interações do curso de formação continuada.

Em seguida, a PPI aponta para uma caracterização da atividade docente no CCI Jóquei que pode ser interessante para compreendermos por que existe a necessidade de, por vezes, o professor falar em língua portuguesa naquele contexto e se essa pode se tornar uma variante do gênero da atividade, considerando sua força prescritiva. Ela afirma que *Algumas coisas nos alunos, principalmente dos alunos do CCI, eles veem com uma carga de insegurança muito grande e o tempo todo a gente precisa trabalhar o psicológico deles*. No contexto do CCI Jóquei, os alunos, de acordo com a PPI, chegam com *uma carga de insegurança muito grande* e, por isso, tentam *obrigar* o professor a falar em português. A insegurança, por sua vez, faz com que os professores, notemos o uso do pronome *a gente*, precisam trabalhar o psicológico dos alunos com muita frequência. Dessa forma, a atividade real da professora ultrapassa o que, de fato, foi realizado, que poderia ser até, em outras circunstâncias, avaliado como uma ineficácia da ação da professora. A distância, portanto, entre o prescrito e o realizado consiste, neste caso, em uma dificuldade da professora em fazer com que os alunos realizem aquilo que é preciso ser feito.

O contraponto se estabelece aqui quando a professora recupera uma memória transpessoal do gênero em relação às atividades desenvolvidas por outros sobre o mesmo

trabalho, porém, em diferente contexto. Sobre isso, a PPI afirma que *É [...] é uma coisa que a gente talvez não veja tanto na iniciativa particular*. Ao ver sua atividade em vídeo, ao se tornar a analista de sua própria prática e tomar o trabalho em suas mãos, a PPI toma consciência de uma característica diferente do seu contexto de trabalho e, conseqüentemente, da sua forma de atualizar as prescrições na relação com sua prática e com a prática do ouro. A insegurança dos alunos e, talvez, o uso da língua materna em sala, para ela, é algo que não se vê com tanta frequência na iniciativa privada, nos cursos livres de idiomas, especialmente. A iniciativa privada, neste caso, parece ser a referência de excelência para o desenvolvimento da atividade docente no CCI Jóquei. A consciência do *eu-para-mim*, que se vê obrigado a usar a língua portuguesa em sala, constitui-se a partir da relação com o *outro-para-mim*, que se torna o ponto de referência para a avaliação negativa sobre o uso da língua materna em sala de aula, o que pode, até mesmo, causar sofrimento à professora.

Em relação a seu trabalho impedido, a PPI afirma que *Eles tão no CCI, mas ao mesmo tempo que eu to dando aula e eu não posso usar o speed [velocidade], a velocidade que eu deveria usar com relação ao modo que eles estão, porque quando eu faço isso, nesse caso dessa aula, quando eu fiz isso, meio que você quebra a confiança deles, a autoconfiança deles*. Sobre sua atividade não realizada ela assume que *eu não posso usar o speed [velocidade], a velocidade que eu deveria usar com relação ao modo que eles estão*. Existe, por assim dizer, uma prescrição impessoal do gênero que orienta que a PPI deveria utilizar uma velocidade diferente da que utiliza/utilizou nessa aula, evidenciada pelo uso do verbo *dever* no futuro do pretérito. Mesmo quando a professora, em sua atividade, retoma a prescrição e usa uma velocidade que considera adequada para uma aula de língua, ela, ao recuperar a atividade passada, confessa que *quando eu faço isso, nesse caso dessa aula, quando eu fiz isso, meio que você quebra a confiança deles*.

Em função dos seus alunos (*outro-para-mim*), do contexto concreto de realização de sua atividade, a PPI precisou, mais uma vez, mudar o que é prescrito socialmente pelo gênero. Ao usar o léxico específico, materializando uma *voz teórica* na descrição de sua atividade, recuperada pelo termo *speed*, a PPI parece projetar um *eu-para-o-outro* que se demonstra conhecedor dos métodos e das abordagens de ensino de língua, dos implícitos do gênero, apesar de não ter conseguido, em função a quem endereça seu trabalho – os alunos – realizar plenamente sua atividade. Acredito que o discurso da PPI, recuperando sempre teorias, dialoga com seu grau de especialização na formação acadêmica. No caso, parece haver a necessidade de reelaboração das prescrições para que os alunos façam aquilo que os professores

demandam e, assim, para que o próprio gênero da atividade possa se desenvolver e, conseqüentemente, aumentar o poder de agir dos professores.

Contudo, essa situação parece estar minimizando o poder de agir da professora, pois ela não consegue empregar, à sua maneira, apesar de sua formação acadêmica, as formas de conduta que os outros, especialmente dos cursos privados, haviam utilizado previamente para agir no objeto: *É muito difícil usar os stages [estágios] do PPP, por exemplo, lead in [introdução], to present something [apresentar alguma coisa], é muito difícil, muito difícil mesmo, justamente porque eles vêm com essa [...] esse problema psicológico.* Por meio da repetição do qualitativo *difícil* podemos compreender que a PPI está sofrendo em não ter condições de efetivamente realizar, à sua maneira, o gênero profissional, devido a uma especificidade contextual e a um determinado problema psicológico dos alunos. A atividade docente caracteriza-se, assim, por ser uma atividade endereçada a outro sujeito que nem sempre responde, no sentido mais bakhtiniano do termo, ao professor da forma como ele gostaria que fosse respondido. Apesar de a professora, por meio do uso de léxico especializado *lead in, to present something etc.*, demonstrar que domina os métodos e abordagens para o ensino da língua, não parece, no contexto em tela, o suficiente para garantir a sua eficácia.

Sobre a mesma situação, encontramos relações dialógicas entre o enunciado da PPI acima, com o enunciado do PPE também na ACS, o que nos encaminha para a análise do próximo diálogo. O foco, contudo, está no uso da língua portuguesa pelos alunos e não pelo professor. O diálogo faz referência à uma cena na qual o PPE estava organizando a turma para uma dinâmica. Como já esclarecido, a dinâmica consistia em dividir a turma em dois grupos e um aluno de cada grupo deveria descrever uma personalidade famosa para que seus colegas pudessem adivinhar quem seria. Contudo, parece que o PPE enfrentou algumas dificuldades na divisão das equipes que o levou a fazer o seguinte comentário:

Eles [...] entendem, às vezes não entendem, aí vão pro português [...]. Às vezes é a falta de olhar. Eu tava sentindo ali [apontando para a tela], um pouquinho antes, tava explicando, aí tinha um outro da outra equipe que tava olhando pro lado oposto. Enquanto eu tava explicando, ele tava olhando lá pra frente, pra algum outro colega que tava sentado na frente dele. E às vezes isso também, né, prejudica nessa [...] nesse momento da compreensão. Aí tive que ir pro outro grupo pra explicar melhor e as meninas ainda lá insistindo no português. (PPE)

Em primeiro momento, o PPE parece tomar consciência, por meio da sua interação consigo mesmo (*eu-para-mim*) na cena que remonta à sua atividade, de que os alunos *às vezes não entendem, aí vão pro português*. Essa posição exotópica em relação a si mesmo, que é impossível em sala de aula, considerando que o professor está fundido com a tarefa, levou o

PPE a fazer o seguinte comentário sobre a cena: *Eu tava sentindo ali [apontando para a tela], um pouquinho antes, tava explicando, aí tinha um outro da outra equipe que tava olhando pro lado oposto*. O uso do advérbio *ali* faz interagir, pela linguagem, os dois mundos, o do passado – a aula – e o do presente – a análise sobre a aula –, e emergir um *eu-para-mim* que toma consciência de que quando está explicando – *tava explicando* - em sala de aula, seus alunos ficam olhando para outro lado.

Percebe-se que existe a ideia subentendida de que quando o professor fala, os alunos precisam prestar atenção. Essa ideia pode ser interpretada como uma prescrição não oficial, uma memória transpessoal do gênero da atividade que é reconhecida pelos trabalhadores. Ao ver que o esperado não aconteceu, o professor pode enfrentar a dificuldade ao perceber que *Enquanto eu tava explicando, ele tava olhando lá pra frente, pra algum outro colega que tava sentado na frente dele*. Vemos, mais uma vez, a distância que existe entre o que o professor prescreve para que os alunos façam e a atividade realmente realizada. O que existe, no ensino como trabalho, nos termos de Sousa-e-Silva (2003), é uma expectativa de realização de uma atividade. Portanto, podemos reafirmar que o tempo do ensino é diferente do tempo da aprendizagem, e que avaliar a eficácia do professor apenas por meio da aprendizagem dos alunos, pode, para dizer o mínimo, ser um grande equívoco.

Arelado à essa dificuldade de os alunos não ouvirem o professor, existe o consequente uso da língua portuguesa em sala de aula. Sobre isso, o PPE diz que *Aí tive que ir pro outro grupo pra explicar melhor e as meninas ainda lá insistindo no português*. Na dificuldade de não ser ouvido pelos alunos, o PPE ainda enfrentou o problema de os alunos não falarem em espanhol na sua aula. Podemos admitir, portanto, que está prescrito no gênero da atividade docente dos professores do CCI Jóquei a ideia de que o uso da língua materna não é permitido, nem pelos alunos e nem pelos professores. Quando essa prescrição social falha, pode gerar sofrimento no desenvolvimento da atividade desse sujeito, atrofiando seu poder de agir. No entanto, quando a mesma cena foi levada para o retorno ao coletivo, os sentidos sobre o uso da língua materna em sala de aula de LEM receberam, por conseguinte, outras avaliações. Temos um exemplo, a seguir, de como o que é dito na autoconfrontação pode se tornar um instrumento de uma nova ação discursiva quando colocado nas mãos do coletivo de trabalho. Vejamos o que diz, sobre isso, a PCI2: *Concordo, a língua portuguesa ela pode entrar como um meio de clarear, de esclarecer pontos. Ela não vai dominar a aula, porque não é esse o objetivo, mas ela pode entrar pra ajudar. (PCI2)*

A professora responde ao enunciado do PPE apresentando o uso da língua portuguesa na sala de aula como *um meio de clarear, de esclarecer pontos*. Contudo, ela lembra,

talvez se valendo das prescrições do gênero, que deve ter um limite para o seu uso: *ela não vai dominar a aula, porque não é esse o objetivo*. Interpreto essa fala como um exemplo de como os gêneros da atividade organizam o trabalho docente. Se admitirmos que eles, os gêneros, são a ligação entre a impessoalidade do trabalho, isto é, as prescrições mais estáveis, e a pessoalidade, o estilo, que é a forma de (re)fazer a cada novo ato/atividade as prescrições, aqui ele se estabiliza momentaneamente, sugerindo que o uso excepcional da língua portuguesa pode ser aceitável. Contudo, foi necessário que o gênero fosse colocado à prova na autoconfrontação para que o dilema do PPE fosse ressignificado pela PCI2. O coletivo, assim, age de forma a tentar superar as dificuldades e encontrar saídas para os problemas em comum, uma vez que os professores podem ficar mais seguros de que seu estilo é validado pelo grupo. Essa dinâmica de idas e vindas na discussão sobre um mesmo objeto de discurso, em diferentes contextos, tem o potencial de contribuir para aumentar o poder de agir dos trabalhadores. Isto quer dizer que, como nos lembra Clot (2007), enquanto mais domínio das variantes do gênero, mais liberdade o trabalhador tem de imprimir seu estilo e menos sofrimento poderá ser gerado.

Esse diálogo sobre usar/não usar a língua portuguesa na sala de aula de LEM, no retorno ao coletivo, ainda contou com o ponto de vista da PC. A coordenadora é, no contexto das escolas públicas estaduais, dentre outras funções, o sujeito responsável pela formação de professores. A partir dessa relação de poder que se estabelece, a PC responde a cadeia da interação discursiva sobre o uso da língua materna em sala de aula nestes termos:

E eu até [...] até diria que é um ponto importante porque pensando em abordagem da forma que a gente citou aqui [trecho incompreensível] e pensando nas metodologias que a gente tem desde os séculos passados, vem se aprimorando como a [nome da PPI] falou, dificilmente a gente vai usar somente abordagem comunicativa. A gente se utiliza, utiliza outras abordagens pra fazer o que a gente se propõe pro ensino de línguas e dificilmente, meu povo, a gente vai conseguir fazer com que o aluno ele saia de um plano materno pra ir só prum plano do outro, sem levar em consideração seus aspectos culturais, o seu conhecimento de cultura. E o conhecimento de cultura que eles têm é o da língua materna. [Nome de uma autora] acho que é 2010 ela diz que gramática e cultura estão intrinsicamente ligados, você não consegue separar as duas coisas. Então, eu acho que se a abordagem ela diz que não pode usar a tradução, que ela não pode usar a língua materna é [...] é algo que, com certeza, tem alguma fundamentação, mas que na prática a gente vê que não é só aquilo. A gente tem sim que é [...] fazer relações ou comparações com a língua materna. Como a [nome da PCI2] falou, não usar o cem por cento, mas levar pra nossa prática pra facilitar esse processo de ensino-aprendizagem. (PC)

Desta vez, para sustentar a possibilidade do uso da língua portuguesa na sala de aula, a PC precisou tensionar com a ideia de que a abordagem comunicativa seja a única prescrição possível na variante do gênero da atividade no CCI Jóquei. Sobre isso, ela afirma que *E eu até [...] até diria que é um ponto importante porque pensando em abordagem da*

forma que a gente citou aqui [trecho incompreensível] e pensando nas metodologias que a gente tem desde os séculos passados, vem se aprimorando como a [nome da PPI] falou, dificilmente a gente vai usar somente abordagem comunicativa. Para defender seu ponto de vista, ela retoma os dizeres dos professores que falaram anteriormente (*da forma que a gente citou aqui*), com destaque para o uso do pronome *a gente*; retoma a *voz teórica* dos métodos e abordagens para o ensino de línguas (*pensando nas metodologias que a gente tem desde os séculos passados*) materializada pelo léxico *metodologias*; e concorda nominalmente com o ponto de vista da PPI (*como a [nome da PPI] falou*).

A partir dessa interação, ela indica que *dificilmente a gente vai usar somente abordagem comunicativa*. O sentido que se coloca, com destaque para o uso do advérbio *dificilmente*, é o de que na abordagem comunicativa não seja possível, nem para o professor e nem para os alunos, o uso da língua portuguesa em sala, o que causou sofrimento ao PPE e à PPI. Por isso, na visão da PC, essa abordagem não pode ser a única utilizada. Para não ir contra ao que prescreve a abordagem comunicativa, aquela que está presente nos documentos oficiais, a PC assume que é possível usar outras abordagens para se ensinar uma LEM, ressignificando, portanto, as prescrições oficiais e oficiosas direcionadas aos CCI's.

Retomo, aqui, a partir do exemplo apresentado acima, as ideias de Ariati e Lima (2018, p. 200), quando afirmam que “podemos compreender que o gênero não pode ficar restrito a prescrições imutáveis, pois isso impossibilitaria o desenvolvimento do sujeito, do coletivo e do meio”. O gênero da atividade, dessa forma, foi apropriado pelo coletivo no entendimento de que o uso da língua portuguesa pode acontecer a depender da frequência. Fato esse validado pela PC quando diz que *Como a [nome da PCI2] falou, não usar o cem por cento, mas levar pra nossa prática pra facilitar esse processo de ensino-aprendizagem*. Sua fala traz, a partir do papel social assumido na interação discursiva, uma nova prescrição sobre o uso da língua materna naquele coletivo: *não usar cem por cento*. É como se a PC fosse sensível ao sofrimento do PPE e da PPI sobre o uso da língua materna e, a partir disso, permitir que ela seja levada *pra nossa prática* no intuito de *facilitar esse processo de ensino-aprendizagem*. Destaco, aqui, o uso do verbo *facilitar* como indicativo de uma melhoria da saúde dos professores que encontram, no dizer da PC, uma saída para uma ação mais eficiente e menos penosa.

O fato é que os sujeitos, como vimos, não criam do zero sua atividade, existe uma forma estabilizada socialmente do que pode e do que não pode ser feito. Nessa dinâmica, os professores atualizam em suas aulas esses padrões sociais da atividade. Enquanto menos livres os professores são para usar o gênero, mais sofrimento é causado. Colocar a variante do gênero à prova por meio das verbalizações do coletivo de trabalho, como exemplificado, pode

contribuir justamente para o desenvolvimento mais livre das atividades naquele e, por analogia, em outros contextos. A tensão que se coloca aqui, entre a atividade real, que usa a língua portuguesa, e a memória social, que prescreve o contrário, demanda uma resposta dos professores e, especialmente, da coordenadora frente à situação e ao real da atividade que surge das tensões entre tarefa prescrita, atividade realizada e os subentendidos do próprio gênero da atividade, validando, assim, em coletivo, uma nova forma de fazer.

Na análise deste diálogo, considerando os objetivos específicos um e dois da pesquisa, é importante pôr em evidência como os professores, agora discutindo o uso/não uso da língua portuguesa em sala de aula, caracterizam a atividade docente no CCI Jóquei e quais tensões são daí advindas. Destaco, dessa forma, uma atividade caracterizada pela dificuldade de os alunos realizarem aquilo que é prescrito pelo professor, especialmente no que tange à tensão sobre o uso/não uso da língua portuguesa em sala de aula, tanto pelos professores como pelos alunos. A partir dessa tensão apresentada e discutida na análise dialógica dos enunciados no contexto da SF, no curso, os professores tiveram a oportunidade de transformar a atividade de linguagem sobre o trabalho, desenvolvida nas fases anteriores da pesquisa, em uma nova atividade, uma atividade formativa.

Na próxima seção terciária, apresento a análise das interações discursivas sobre o uso/não uso da língua portuguesa em sala de aula no terceiro e último encontro do curso de formação continuada.

6.3.1 O desenvolvimento do terceiro tema no curso de formação continuada

Nesta seção, são apresentadas as análises de como as tensões discutidas na seção anterior foram retomadas durante o curso de formação continuada. O terceiro e último encontro foi realizado dia 11 de janeiro de 2022. O tema foi “O (não) uso da língua portuguesa na aula de LEM”. Mediaram o encontro o PE e o PCI1. Estiveram presentes, além dos mediadores, a PC, a PPI, o PPE, a PCI2 e a PCE2. Como de costume, o encontro se iniciou com a apresentação de algumas cenas oriundas da ACS e da ACC para relembrar ao coletivo as tensões que levaram o grupo a escolher o tema em pauta. O encontro formativo aconteceu na forma de um estudo dirigido por meio da leitura de um artigo¹⁸ sobre a temática e, depois disso, a simulação de um júri para debater o tema.

¹⁸ O artigo intitulado “Por que usar a LM na aula de LE” pode ser acessado no link: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4245>.

Durante a introdução do encontro, foram apresentadas algumas situações-problemas para os professores antes do início do estudo dirigido. O objetivo era relembrar o encontro passado e aplicar, verbalmente, as técnicas e estratégias de interação em uma aula de LEM, para solucionar essas situações. A situação sobre a oralidade em sala de aula de LEM, tema do atual encontro, gerou algumas controvérsias. Muito se discutiu, mais uma vez, sobre o aluno falar ou não em língua materna na aula de LEM e se seria uma opção, no contexto do CCI Jóquei, o aluno simplesmente se recusar a falar quando requerido pelo professor em uma atividade de produção oral. É importante pontuar que mesmo depois da PC, no retorno ao coletivo, ter orientado o uso da língua materna em sala, mesmo que em baixa frequência, o coletivo ainda, como é de se esperar pelo andamento do processo formativo, tratou o tema como central na disputa pelos sentidos que podem ser atribuídos ao professor de LEM que usa, ou permite que os alunos usem, a LM em sua aula. A PCE2, então, fez o seguinte comentário: *Agora assim, bom lembrar que nós temos alguns alunos que realmente não dizem. [...] Mas existe. Existe. (PCE2)*

A primeira tensão apontada pela PCE2 foi o fato de existir, no contexto do CCI Jóquei, alunos que não respondem quando o professor faz uma pergunta em LEM. Por meio do uso da expressão *bom lembrar que nós temos alguns alunos*, a PCE2 convoca a memória do coletivo, marcada pelo uso do pronome *nós*, para descortinar a realidade de que existem alunos que não se comunicam na LEM. De fato, essa tensão parece ser bastante problemática para o coletivo de trabalho. A dificuldade está em transformar em situação concreta o que está na memória impessoal do gênero da atividade, que informa sobre a necessidade do uso da língua alvo em sala de aula. Como afirmam Ariati e Lima (2018), esse fato pode gerar atrofiamento no poder de agir dos professores, disparando angústia e sentimento de frustração quando não é possível realizar aquilo que estava planejado de forma ascendente ou descendente, como vimos a partir da análise das interações em ACS e ACC anteriormente realizada.

A forma linguística usada pela professora na passagem (...) *Mas existe. Existe* pode sugerir que a existência de alunos que não falam na língua alvo ou que se recusam a falar quando solicitado pelo professor é, muitas vezes, apagada. Digo isso porque o uso repetido do verbo *existir* no presente do indicativo aponta para o reconhecimento de uma realidade que pode estar sendo pouco discutida. Minha hipótese é que as prescrições exercem tal força sobre as práticas, especialmente no tocante ao uso da língua estrangeira pelos alunos, que reconhecer que alguns alunos fogem ao padrão esperado pode, na verdade, colocar em jogo a eficácia ou o que se entende como eficácia de um professor de LEM. Isso significa dizer que enquanto mais proficiente for o aluno, melhor avaliado será o professor. Existe, portanto, a ideia de que o

sucesso do ensino de LEM deve ser avaliado pela capacidade de proficiência dos alunos. Por outro lado, sabemos que, como já adiantou Sousa-e-Silva (2004), o tempo da aprendizagem é diferente do tempo de ensino e que entre a tarefa prescrita pelo professor e a tarefa realizada pelos alunos existe um processo de desenvolvimento que pode variar de muitas formas.

Podemos ir além nessa interpretação e apontar para o fato de que dialogar sobre o trabalho em encontros sistemáticos de formação continuada, como os propostos pela SF, pode trazer à tona situações problemáticas que são evitadas pelos professores, como é o caso de *lembrar* da existência de alunos que não falam em LEM. São problemas reais, mas muitas vezes silenciados pelo automatismo das práticas. Por isso, defendo, mais uma vez, a ideia de que em um curso de formação pensado a partir de um método indireto, a exemplo da autoconfrontação, não seria tão produtivo levar temas pré-selecionados para os professores, uma vez que isso poderia limitar a discussão e, até mesmo, abafar os reais problemas. Ao contrário, sua potencialidade está exatamente em oportunizar que os professores descubram, no curso das interações, os seus dilemas e, conseqüentemente, as maneiras de superá-los.

Seja como for, essa afirmação da PCE2 gerou uma reação-resposta da PPI que, ao apoiar-se na memória pessoal do gênero da atividade, na *voz da experiência*, destaca como, por meio de seu estilo, pode contornar tal dificuldade. Esse tipo de resposta demonstra como o curso de formação continuada foi importante para o coletivo. Explico. Quando um tema gerou controvérsia ou quando uma dificuldade foi apontada, no curso das interações durante os encontros, foi possível perceber que há sempre uma outra forma estilística de lidar com determinada situação. Sendo assim, tanto as dificuldades como as saídas para as situações difíceis puderam ser compartilhadas. O coletivo, desse modo, fortalece-se e o trabalho de ensino é repensado e, conseqüentemente, desenvolvido. Vejamos o que dia a PPI.

Mas, (nome da PCE2), aí eu volto para o primeiro dia de aula. No primeiro dia de aula eu falo todas essas situações pro aluno. Eu digo, olha, vai ter dia que vai ser difícil pra vocês. Vai ter aluno aqui que vai ficar confuso, que não vai saber. Eu vou pro quadro, eu explico a estratégia (...), algumas das estratégias. É normal, não é que você é menos ou mais. É porque o seu momento, aquele momento, o seu ritmo. Só que eu, enquanto professora, está lá no meu estatuto daqui do CCI, (...), no PPP [Projeto Político Pedagógico]. Eu não posso simplesmente fingir e aceitar que você não faça. Eu não posso fazer isso. Agora, se você me disser, aí eu volto, se você me disser naquele dia que por razão x, y ou z, no privado, que tá acontecendo isso, se você sabe que você não tá num dia bom, antes de começar a aula, pra você não passar por isso, chegue pra mim, professora, tá acontecendo isso, isso, isso, isso e isso. Naquele dia específico eu num vou nem mexer com você, naquele dia, porque no outro você vai pagar em dobro, vou logo avisando. (PPI)

A PPI responde nominalmente a PCE2, afirmando que *No primeiro dia de aula eu falo todas essas situações pro aluno*. Isso significa dizer que, logo de início, a PPI, por meio de

sua experiência com o ensino de LEM, já elabora um contrato de práticas com os alunos na tentativa de diminuir os imprevistos e garantir com que todos participem da aula, meta a ser alcançada também pela PCE2 e pelos demais professores do coletivo de trabalho. Além disso, ela recupera outra forma de estilizar o gênero da atividade ao dizer que *Eu vou pro quadro, eu explico a estratégia (...), algumas das estratégias*. Essas trocas são exemplo de como o diálogo, no curso de formação continuada, tem a força criadora de provocar o desenvolvimento do próprio gênero da atividade, trazendo para o centro ações mais eficazes de alguns professores que podem se tornar sinônimos de ações eficazes para o coletivo, ajudando, inclusive, na eficiência do trabalho, ou seja, na economia de esforços para se fazer o que precisa ser feito.

Seguindo na argumentação, a PPI também mantém relação dialógica com uma *voz da prescrição* para validar sua forma de fazer: *Só que eu, enquanto professora, está lá no meu estatuto daqui do CCI, (...), no PPP. Eu não posso simplesmente fingir e aceitar que você não faça. Eu não posso fazer isso*. Com o uso de pronomes de primeira pessoa (*eu, meu*), ela valida a importância das prescrições e se vale delas para tensionar com a existência de alunos que não fazem o que o professor pede, pondo em evidência a distância entre o trabalho prescrito e a atividade realizada pelos alunos. Como esse ponto de vista discorda, de certa forma, com o que disse a PCE2, a PPI preferiu, portanto, posicionar-se de forma mais individualizada: *só que eu, lá no meu estatuto daqui do CCI*. Apesar do estatuto do CCI ser, evidentemente, um guia para o coletivo, a PPI assume para si a responsabilidade de que, a partir das prescrições, não pode aceitar que o aluno *simplesmente* não faça o que precisa ser feito. Interpreto esse movimento linguístico-discursivo como uma maneira de não atacar abertamente a fala da colega, mas que pode provocar uma reflexão sobre como o coletivo, a partir da fala da PPI, em contraponto com a fala da PCE2, pode lidar, de agora em diante, com situações análogas.

Após esse momento, exemplificado pelos enunciados acima, houve a realização do júri simulado para que o coletivo pudesse decidir, de forma não definitiva, obviamente, pelo uso ou não uso da língua materna em aula de LEM. Após a realização do júri, os professores voltaram a pautar o tema de uma outra perspectiva. Vejamos, agora, o que diz a PPI.

Não, então, olha só, eu entendo também por outro prisma, né. Na realidade (...), não usar a língua materna em sala de aula. Porque assim é mais um pilar comunicativo da coisa, né. Porque pra não acostumar o aluno que não tem saída. Ele tem que usar a língua estrangeira, ele tem que dá os pulos dele, ele tem que desenvolver autonomia. Exatamente, são outras situações, né, e que ele é capaz, sim, de produzir língua e conseguir se comunicar, mesmo de forma rasteira, inicialmente falando, mas que ele pode, sim, que não tem nenhum problema cometer erros, que os erros fazem parte. E que, eu acho que, um complementa o outro, na realidade. Não é que não pode cem por cento, e não é que tem que usar cem por cento. Eu acho que é um equilíbrio das duas, né. (PPI)

Ao resumir o que foi discutido durante o encontro, a PPI assume, em seu discurso, que, para os professores do CCI Jóquei, o uso da LM precisa ser minimizado em relação ao uso da LE. Parece-me que está aí o elemento central da eficácia do professor de LEM naquele contexto. Tanto é assim que a PPI diz que *Ele tem que usar a língua estrangeira, ele tem que dá os pulos dele, ele tem que desenvolver autonomia*. A necessidade de o aluno falar em língua estrangeira é um imperativo, recuperado linguisticamente pelo uso do verbo *ter*, repetido três vezes. Quando não é efetivamente realizada, chega a ser um ponto de sofrimento para o professor, como vimos na discussão travada na seção anterior. Essa ideia está difusa na memória transpessoal do gênero e se transmite de contexto para contexto como regulador das atividades e também como possibilidade concreta de se avaliar a eficácia do trabalho do professor.

Seja como for, a saída encontrada pela PPI, por conseguinte, é *Eu acho que é um equilíbrio das duas, né*. Por meio de seu comentário, a PPI valida o que pode ser uma nova variante do gênero profissional no CCI Jóquei, qual seja, a ideia de que o uso da língua materna pode acontecer e complementar o ensino de LEM, como já tinha sido parcialmente acordado no retorno ao coletivo. Interessante perceber que a PPI retoma exatamente a fala da PC, reafirmando que o uso da LM na aula de LEM, apesar de possível, não pode ser *cem por cento*. Essa ressonância dialógica entre discursos na SF, aponta para o fato de que o que foi prescrito pela PC anteriormente pode estar se tornando uma variante do gênero da atividade no CCI Jóquei, o que demonstra, também, como a relação entre os sujeitos via discurso favorece a transformação das práticas de trabalho. O que antes habitava uma memória pessoal, um *eu-para-mim*, agora, pela força dramática da palavra, torna-se uma ideia compartilhada de forma interpessoal no gênero da atividade.

Essa fala final da PPI indica que no curso de formação continuada foi possível encontrar uma saída para a controvérsia gerada pelo uso/não uso da língua materna em aula de LEM, apesar da obrigatoriedade de uso da LE. A língua estrangeira ainda é, por certo, o centro do processo de ensino-aprendizagem, mas, depois do curso, os professores podem sofrer menos ao saber que em algumas situações é comum e até aceitável o aluno, ou o professor, não usar a língua estrangeira. Certamente, nesse contato dialógico entre o *eu-e-o-outro*, o poder de agir dos professores é impactado após a transformação da atividade de linguagem, na autoconfrontação, em uma atividade formativa. Os elos dialógicos entre fazer e dizer apontam para um contínuo processo de desenvolvimento das partes do gênero da atividade que estavam mais atrofiadas, como é o caso da aceitabilidade do uso da LM na aula de LEM.

Por meio da realização do curso de formação continuada, espera-se que o poder de agir dos professores se desenvolva, ou seja, que eles tenham condições, a partir das discussões propostas, em superar as dificuldades de suas aulas e ressignificar o papel das prescrições na realização de suas atividades. Se no retorno ao coletivo o estilo de um professor, como ficou exemplificado, pode afetar o meio de trabalho, o curso de formação continuada apresenta-se como espaço-tempo em que os professores podem apresentar com mais demora o estilo pelo qual desenvolvem, à sua maneira, a atividade a partir das atividades dos outros e deles mesmos. Ao discutirem os temas que geraram maior controvérsia profissional no curso de formação, os professores têm em suas mãos elementos para desenvolver uma variante do gênero da atividade a partir das necessidades do próprio coletivo. Isso nos encaminha para a última seção de análise desta tese, que se dedica à análise dos relatos dos professores sobre a aplicação da SF.

6.4 A avaliação do coletivo de trabalho sobre a realização da SF por meio do gênero relato

Esta seção é dedicada à análise do relato que o coletivo de trabalho, formado pelos professores protagonistas, professores colaboradores e a coordenadora pedagógica, escreveu ao final do curso de formação continuada. Pretendo, com isso, em relação com a análise dos diálogos durante os encontros do curso de formação continuada, discutir o terceiro objetivo específico da pesquisa e avaliar a aplicação da SF como dispositivo de formação continuada de professores. Para efeitos de análise, mesmo considerando que o relato é um enunciado concreto e que o recorte de alguns trechos pode, de alguma forma, comprometer o todo de sentido, por motivos de espaço e tempo, próprios do gênero tese, decidi verter para este texto apenas alguns trechos que julgo mais representativos na tentativa de avaliar a aplicação SF.

Os relatos foram escritos em um encontro realizado para esse fim, no dia 01 de fevereiro de 2023, durante a semana pedagógica do CCI Jóquei. Os professores e a coordenadora pedagógica escreveram e devolveram os relatos no mesmo dia. Estiveram presentes o PPE, a PPI, a PCI2 e a PC. Por motivo de viagem, o PCI1 escreveu o relato em data anterior, mas também após a realização de todas as fases da pesquisa. Depois de repetidas leituras do material, percebi que os professores encontraram, pelo menos, cinco potencialidades para a SF. Tendo isso em vista, decidi apresentar a análise organizada a partir dessas potencialidades, a saber: (i) a capacidade que a SF tem de promover a autoavaliação dos professores; (ii) a capacidade que a SF tem de fortalecer o coletivo de trabalho; (iii) a importância dos métodos indiretos de análise; (iv) o surgimento de novas variantes do gênero

da atividade no CCI Jóquei e (v) a produtividade da SF como um dispositivo de formação continuada de professores.

Para exemplificar o primeiro ponto trago um excerto do relato do PPE: *Através da experiência tivemos a oportunidade de fazer uma autoavaliação, identificar problemas e acertos, compartilhar experiências e a partir dessa análise e trocas partir para propostas de intervenção prática e coletiva dentro da nossa realidade. (PPE)*

O PPE imprime um tom avaliativo positivo na análise que faz da realização da SF. O que chama a atenção é o sintagma *autoavaliação*, que ganha destaque como o primeiro a ser nomeado na lista de oportunidades criadas pela SF, de acordo com o PPE. Além da autoavaliação, o professor destacou que a SF permitiu *identificar problemas e acertos*. Importante ressaltar que nem tudo, na atividade docente, gira em torno de problemas a serem corrigidos, como lembrou o professor. Acertos também fizeram parte da SF e foram pontos fundamentais para que o coletivo encontrasse novos caminhos na realização das mesmas atividades, especialmente aquelas que geravam mais controvérsia. Essa ressalva corrobora com a discussão da seção anterior, quando vimos que o problema em torno de falar ou não a LM na aula de LEM pode ser recolocada em outros termos a partir da relação entre o que prevê as prescrições, o que a PC orienta e o que faz, de fato, a PPI.

A passagem *Intervenção prática e coletiva dentro da nossa realidade* também merece destaque, pois, desde o início, acreditamos ser essa a diferença e, ao mesmo tempo, o maior potencial da SF como dispositivo dialógico para a formação continuada em serviço, mais especificamente, sua relação com a realidade do coletivo de trabalho. A autoavaliação, assim, é possível, uma vez que se pauta, no curso de formação continuada, temas que emergem das vivências dos próprios professores. A SF é, de acordo com o PPE, uma *intervenção* no trabalho, avaliada como *prática e coletiva*. Isso permitiu a emergência de um diálogo a partir de *dentro da nossa realidade*. Podemos encontrar relações dialógicas entre esse ponto de vista e as experiências formativas vivenciadas pelos professores outrora. O contraponto, talvez, seja o de que as outras experiências formativas não são bem avaliadas, pois facilmente perdem o vínculo direto com a *realidade* do coletivo de trabalho. Vejamos o que diz a PC sobre o mesmo assunto.

De forma positiva, posso dizer que estes momentos de partilha nos permitiram refletir sobre o nosso “EU” docente e sobre nossa competência em sala de aula, além disso nos instigou a sempre nos autoavaliar em busca de aprimorar cada vez mais nossa prática docente. Um ponto ainda mais positivo, neste momento falo enquanto gestora, é o fato de compararmos/avaliarmos o que é apresentado por escrito no instrumental de “Plano de Aula” com o que de fato é oferecido ao aluno (o que “minimiza” a prática do improvisado). (PC)

De maneira análoga, a PC afirma que *De forma positiva, posso dizer que estes momentos de partilha nos permitiram refletir sobre o nosso “EU” docente e sobre nossa competência em sala de aula, além disso nos instigou a sempre nos autoavaliar em busca de aprimorar cada vez mais nossa prática docente.* O uso do sintagma *positiva* imprime, explicitamente, um tom apreciativo que avalia eficaz a aplicação da SF. Assim como tínhamos previsto nos pressupostos iniciais da tese, a SF também, para a PC, configura-se como um cronotopo da reflexão, espaço de se pensar *sobre o nosso “EU” docente e sobre nossa competência em sala de aula.* Ao usar os pronomes de terceira pessoa (*nosso, nossa*), a PC recupera o caráter coletivo que tem a SF, corroborando, assim, com o ponto de vista do PPE, anteriormente analisado. É importante mencionar, aqui, que durante a SF os professores buscaram, com o auxílio da coordenadora, meios de melhorar sua eficiência, e, em paralelo, encontraram novos sentidos para a sua eficácia, como vimos, por exemplo, durante a realização do primeiro encontro de formação continuada, quando discutidos e atualizados os sentidos da utilização de dinâmicas na aula de LEM.

A PC acrescenta que *além disso nos instigou a sempre nos autoavaliar em busca de aprimorar cada vez mais nossa prática docente.* A utilização do sintagma *autoavaliar*, mais uma vez, aponta para a potencialidade que a SF tem de promover a reflexão de práticas e de convidar os envolvidos a revisitarem sua atividade de ensino, isto é, pôr o gênero da atividade à prova. Esse processo faz surgir, assim, uma avaliação de aperfeiçoamento, estabelecida no diálogo, que é diferente de uma avaliação fiscalizadora e punitiva das práticas docentes. Certo de que o gênero da atividade, apesar de relativamente estável, é sempre velho e novo, como diria Bakhtin (2016), por meio da atualização do gênero em cada atividade em concreto é possível surgir novas formas de fazer, desenvolvendo o gênero que, na perspectiva da PC, aconteceu de forma a *aprimorar cada vez mais nossa prática docente.* É importante destacar que a fala da PC não se restringe a práticas particulares, a estilos individuais, mas a algo compartilhado pelo coletivo de trabalho, recuperado por meio do uso do pronome *nossa*.

Ainda sobre a ideia de eficácia ou da busca de outros sentidos para ela, a PC afirma que *Um ponto ainda mais positivo, neste momento falo enquanto gestora, é o fato de compararmos/avaliarmos o que é apresentado por escrito no instrumental de “Plano de Aula” com o que de fato é oferecido ao aluno (o que “minimiza” a prática do improvisado).* Mais uma vez, a PC avalia como *positivo* a aplicação da SF. Para isso, mantém relação dialógica com a *voz de autoridade, falo enquanto gestora.* Da mesma forma, ela chama a atenção para o fato de que a SF permite aos professores compararem e avaliarem o que está prescrito no plano de aula, uma prescrição ascendente, com o que realmente se realiza na aula. Entre esses dois polos,

como já discutido anteriormente, existe o real da atividade, ou seja, aquilo que não podemos observar diretamente por meio da atividade realizada. Muitos constrangimentos existem no limiar entre eles, seja, por exemplo, a falta de tempo, a dinâmica da sala de aula, a ausência dos alunos etc. Todas essas questões discutidas na ACS, na ACC, no retorno ao coletivo e no curso de formação criaram uma zona elementar de tensões que encaminharam novas formas de entender a eficácia daqueles professores, o que, para a PC, *minimiza a prática do improviso*.

Podemos interpretar que a SF ajudou os professores a agirem, de acordo com a avaliação da PC, de forma mais consciente, menos improvisada. Isso foi destacado por ela como *Um ponto ainda mais positivo*. Uma atividade improvisada, como parecia acontecer, certamente, pode colaborar para que o trabalho docente no CCI Jóquei, que se caracteriza, dentre outras coisas, pelo pouco tempo que os professores têm para planejar sua aula, seja vivenciado de forma mais penosa. Quando os professores tomam o trabalho em suas mãos, e se *autoavaliam*, disparando o processo exotópico, em diálogo com a atividade dos outros, como aconteceu durante as fases de vivência da pesquisa, pode contribuir, como salientou a PC, com o aprimoramento das práticas.

A segunda potencialidade da SF apontada no relato dos professores diz respeito à capacidade que a SF tem de fortalecer o coletivo de trabalho. Para exemplificar essa avaliação sobre a SF, apresento dois excertos, um do relato do PPE e um do relato da PPI. Vejamos, primeiro, o que diz o PPE: *Por fim, acredito que o projeto foi eficaz e permitiu que houvesse uma integração maior entre o grupo, aprender com as experiências e práticas dos outros participantes e que possamos refletir nossa didática para aprimorá-la dentro do contexto em que estamos inseridos. (PPE)*

O PPE chama a atenção para o fato de a SF ser um projeto *eficaz e permitiu que houvesse uma integração maior entre o grupo*. Destaco, aqui, primeiramente, o uso da palavra *eficaz*, que avalia positivamente a aplicação da SF. O uso da palavra *grupo* também merece destaque, pois entendo-a como sinônimo de coletivo de trabalho. A *integração maior entre o grupo* é colocada pelo PPE como o efeito da eficácia da SF. Ela foi eficaz porque permitiu, especificamente, *a integração entre o grupo*. E esse é um fator que, apesar de ter surgido com certa frequência na segunda fase da pesquisa, foi pouco discutido no decorrer da tese. Isso implica dizer que, conhecemos as potencialidades da SF no próprio processo de interação. Até mesmo o pesquisador, que dos limites de seu anglo de visão, por meio do olhar do outro, passa a ver como o fortalecimento do coletivo é importante para garantir a saúde dos trabalhadores. Isso acontece quando os professores percebem que o que fazem pode encontrar eficácia nos olhos do outro que exerce a mesma função especializada. Quando o coletivo encontra para si

novas formas de fazer, o poder de agir se fortalece e a estilização do gênero da atividade acontece mais livremente, o que favorece a realização do trabalho de forma mais eficiente.

Outro ponto destacado pelo PPE foi *aprender com as experiências e práticas dos outros participantes e que possamos refletir nossa didática para aprimorá-la dentro do contexto em que estamos inseridos*. Esse seria, em meu ponto de vista, um bom exemplo de como aquele coletivo se fortaleceu. Aprender com *as experiências e prática dos outros* não pode ser trivial na análise. Esse processo de troca entre estilos permite, como adiantamos, a reflexão, a tomada de consciência e o desenvolvimento do gênero da atividade. O ato de *refletir*, segundo o PPE, corrobora para o aprimoramento da *didática* do coletivo de trabalho, recuperado pelo uso do pronome *nossa*. O aprimoramento é, por sua vez, avaliado positivamente, pois está em diálogo com o *contexto que estamos inseridos*. Novamente, resalto a possibilidade que a SF tem de fazer com que os professores tenham como material de formação continuada a própria atividade de ensino, refratada, inicialmente, pelo vídeo da autoconfirmação e depois transformada em atividade formativa. Esse processo, como adiantou o PPE, dispara aprendizagens por meio das práticas dos outros.

Em uma perspectiva dialógica, somos seres inacabados, e existimos por meio do diálogo, sempre em relação com as outras consciências. Dessa forma, nada mais propício ao desenvolvimento profissional do que o diálogo a partir das experiências e das práticas dos outros para que a reflexão aconteça e o aprimoramento do trabalho seja possível *dentro do contexto em que estamos inseridos*. Destaco a última passagem porque, como havíamos colocado na discussão teórica, a formação continuada em serviço acontece, na maioria das vezes, à revelia dos sujeitos que são especialista no trabalho – os professores. Por isso, quando o PPE ressalta que a SF foi importante para aprimorar as práticas naquele contexto reanima em mim a esperança de que é possível contribuir com as transformações dos espaços institucionalizados de formação continuada e, conseqüentemente, impactar de forma positiva o gênero da atividade desenvolvido nos mais variados contextos. Passemos, agora, para o que diz a PPI sobre o fortalecimento do coletivo.

O momento formativo desenvolvido no Centro Cearense de Idiomas – CCI – Unidade Jôquei foi em linhas gerais extremamente colaborativo e profícuo. A proposta de compartilhamento de reflexões sobre as práticas cotidianas em sala de aula conduziu o grupo a lançar uma visão holística do fazer pedagógico escolar. (PPI)

A PPI, por seu turno, avalia o momento da SF como *extremamente colaborativo e profícuo*. O uso do intensificador *extremamente* pode sugerir um tom avaliativo bastante positivo para a experiência formativa naquele coletivo. O motivo para isso, explica a PPI, foi

que *A proposta de compartilhamento de reflexões sobre as práticas cotidianas em sala de aula conduziu o grupo a lançar uma visão holística do fazer pedagógico escolar*. Mais uma vez, vemos a palavra *grupo* em destaque no sentido de que, acima de tudo, aquele coletivo está fortalecido, pois foi conduzido a ter uma visão mais ampliada sobre o fazer pedagógico. A potencialidade da SF em provocar o diálogo sobre a atividade realizada na autoconfrontação e depois transformar isso em uma nova atividade, a formativa, é o destaque que faz com que ela seja avaliada como positiva pela professora. Merece destaque também o fato de que as reflexões, como prevíamos, partem das *práticas cotidianas em sala de aula*. Assim, foi possível ao coletivo renovar os sentidos sobre como avaliam essas práticas por meio de trocas dialógicas na relação entre o que foi feito, o que é dito e o que se faz com o que foi dito sobre o que foi feito no curso de formação continuada.

A terceira potencialidade que trago para a análise é a avaliação positiva dos professores sobre o uso dos métodos indiretos de pesquisa. Esse matiz ganha expressividade no relato da PPI, da PCI2 e da PC. Importante destacar que apenas a PPI participou de forma direta das sessões de ACS e de ACC. Mesmo assim, o uso dos métodos indiretos não passou despercebido aos olhares dos demais participantes da pesquisa, já que o que foi desenvolvido posteriormente manteve sempre relação com as etapas anteriores da pesquisa, isto é, com as sessões de autoconfrontação simples e cruzada.

Destaco os momentos de confrontação cruzada que proporcionou relevantes considerações sobre as razões pelas quais cada ação pedagógica foi tomada em um dado momento de atividade escolar. Tais diálogos nos levaram a apontar as principais práticas que poderiam ser compartilhadas com o coletivo através dos momentos de partilhas com as sequências formativas. (PPI)

A PPI destacou inicialmente as sessões de *confrontação cruzada*. Para ela, a ACC *proporcionou relevantes considerações sobre as razões pelas quais cada ação pedagógica foi tomada em um dado momento de atividade escolar*. Cabe destaque para o papel da ACC no desenvolvimento da SF. Parafraseando Vieira e Faïta (2003), entre a imagem filmada do que os professores fazem e a transformação em discurso, cria-se um espaço-tempo da reflexão no qual o poder de agir dos professores é reconfigurado em contraponto com o registro filmado. A professora ainda utiliza o adjetivo *relevante* para destacar que colocar em palavras (*razões pelas quais*) a atividade realizada (*cada ação pedagógica*) é, para ela, um dos pontos positivos da SF. Para mim, esse ponto de tensão, colocado em destaque nas seções anteriores de análise dos diálogos da primeira fase da pesquisa, reforça a caracterização da SF como o cronotopo da reflexão e da tomada de consciência, ao passo que os professores colocam em palavras, em

relação dialógica com o vídeo da atividade, sua experiência vivida. E, por meio do curso de formação, essa atividade de linguagem pode torna-se uma forma de viver uma nova experiência.

Por isso, continua a PPI, *Tais diálogos nos levaram a apontar as principais práticas que poderiam ser compartilhadas com o coletivo através dos momentos de partilhas com as sequências formativas*. Essa avaliação é muito importante porque dialoga inteiramente com nossa tese: a de que os diálogos na autoconfrontação poderiam ser instrumentos, no sentido psicológico do termo, para o curso de formação continuada, especialmente como material de interação do coletivo de trabalho. Transformar, assim, cabe insistir, o que é dito sobre o que foi feito, na autoconfrontação, em outra atividade, a formativa, surge como um caminho tangível para a formação dialógica de professores. Note-se, para corroborar a ideia, o uso do sintagma *diálogos*, que parece funcionar exatamente como um motor para o desenvolvimento do curso de formação continuada na visão da PPI.

Essa passagem também confirma, assim como discutido em Clot (2007), que a transformação do trabalho não é um estágio mental do trabalhador posterior à realização da autoconfrontação, mas é a condição concreta para a realização daquela. Isto é, desde o primeiro momento do desenvolvimento da pesquisa, o trabalho foi de alguma forma transformado, uma vez que se criou outro espaço-tempo no universo do automatismo das práticas cotidianas daquele coletivo e as condições necessárias para a vivência do diálogo como prática de *partilha* entre os estilos profissionais.

O ato de observação de aula por outros agentes é algo muito positivo. E pude ver que durante essa prática, os envolvidos contribuíram com reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem. Foram professores de diferentes idiomas, inglês e espanhol, mas que com o mesmo objetivo, as habilidades comunicativas a serem melhoradas, trabalharam em conjunto. (PCI2)

A PC12 também salienta a importância dos métodos indiretos de análise. Segundo ela, *O ato de observação de aula por outros agentes é algo muito positivo*. Avaliar como *positivo* a autoconfrontação (*observação de aula por outros agentes*) corrobora com a ideia da PPI no comentário anterior. A PCI2, apesar de não ter participado diretamente da ACS e da ACC, pode perceber que *durante essa prática, os envolvidos contribuíram com reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem*. E mais, os professores, mesmo de diferentes línguas, *trabalharam em conjunto*. Chamo a atenção, mais uma vez, para o sintagma *reflexão*. Seu uso recorrente não pode ser, na minha interpretação, apenas devido ao acaso do sistema da língua, mas um indicativo de um tom apreciativo assumido pela autora do enunciado que coloca a SF como espaço-tempo da reflexão sobre o *processo de ensino-aprendizagem*. Esse processo,

como vimos, é disparado por meio da interação entre trabalhadores e vídeo da atividade que, ao assumirem uma posição exotópica em relação ao próprio trabalho, ou seja, quando veem a atividade realizada de outro espaço-tempo, organizam, discursivamente, uma nova forma de avaliar e transformar a própria atividade.

Os métodos indiretos de análise da atividade docente, a partir dos enunciados do relato, portanto, foram avaliados como capazes de permitir reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre o trabalho em conjunto. Mais uma vez, vemos que a SF contribuiu para fortalecer o coletivo de trabalho, fazendo, inclusive, que os professores de diferentes LE pudessem trabalhar de forma integrada, o que parecia não muito comum antes dessa experiência formativa, se considerarmos os implícitos no comentário da PCI2. Como exemplo disso, podemos citar a adequação que o PPE precisou fazer em relação ao ensino de espanhol, mais voltado para a estrutura da língua, e a forma de atualizar essa experiência no contexto do CCI Jóquei, no qual o coletivo entende o ensino de uma LEM como mais voltado para práticas sociais, como, por exemplo, fazer compras em uma loja.

Abaixo, mais um excerto, dessa vez do relato da PC, sobre a importância dos métodos indiretos de análise.

Quando fomos orientados a assistir aos trechos das aulas de nossos colegas, os colegas que participaram da autoconfrontação puderam nos explicar melhor as suas intenções pedagógicas e isso foi algo de grande valia para que pudéssemos compreender a intensão pedagógica da atividade apresentada em sala. Nestas formações, pudemos também trabalhar pontos que muito contribuíram para a organização de nosso planejamento coletivo para o 1º semestre letivo de 2023, como a necessidade e possibilidade de compartilharmos práticas exitosas ao longo das semanas. Esta partilha de experiência tem por objetivo trabalhar a autoconfrontação de nossos professores, a necessidade de aprimoramento de suas vivências de sala de aula e a avaliação de nossos colegas quanto ao que oferecemos em sala de aula a nossos alunos. (PC)

A PC, por fim, também tematiza a importância dos métodos indiretos de análise no seu dizer. Recordo que ela, assim como os demais professores, participou do retorno ao coletivo e dos encontros de formação continuada, e teve contato com trechos das cenas da aula dos dois professores protagonistas por meio de cenas da ACS e da ACC. Em primeiro momento, ela destaca que *os colegas que participaram da autoconfrontação puderam nos explicar melhor as suas intenções pedagógicas e isso foi algo de grande valia para que pudéssemos compreender a intensão pedagógica da atividade apresentada em sala*. Saliento que a passagem *explicar melhor as suas intenções pedagógicas* pode ser entendida como a atividade de linguagem na autoconfrontação que revela, como vimos por meio da análise dessas interações, o real da atividade. Ao recuperar essa especificidade das interações em autoconfrontação, a PC evidencia

precisamente que a atividade docente não se reduz ao que é realizado em sala, mas que é atravessada de *intensões* que, muitas vezes, não podem ser observadas.

A PC ainda avalia esse processo dialógico como de *grande valia*, legitimando, enquanto gestora, que colocar em palavras a atividade passada, vivenciada por um professor em específico, pode ser um poderoso ponto de apoio para o fortalecimento do coletivo de trabalho. Esse processo leva o coletivo, inserido linguisticamente no dizer da PC por meio do uso da desinência número-pessoal do verbo *poder*, a compreender a intenção pedagógica dos professores que tiveram suas aulas filmadas. A relação entre dizer e fazer dispara uma compreensão da atividade docente enquanto gênero da atividade, pois o gênero vincula entre si, nas palavras de Clot (2007), os que participam de uma situação como coautores que conhecem, compreendem e avaliam essa situação da mesma maneira. Como lembra Bakhtin (2016), o enunciado sempre espera uma atitude ativo-responsiva do outro, uma concordância ou uma discordância. Podemos entender, portanto, que os métodos indiretos de análise possibilitam que o coletivo compreenda melhor ou compreenda de outra forma as suas próprias *intenções pedagógicas*, tomando, por assim dizer, o trabalho nas próprias mãos.

Destaco, também, e mais uma vez, que a autoconfrontação foi vista por aquele coletivo como uma prática na qual os professores puderam avaliar e tensionar a atividade realizada um do outro. Sobre isso, a PC diz que *Esta partilha de experiência tem por objetivo trabalhar a autoconfrontação de nossos professores, a necessidade de aprimoramento de suas vivências de sala de aula e a avaliação de nossos colegas quanto ao que oferecemos em sala de aula a nossos alunos*. Dessa forma, a PC, assumindo a *voz de gestora*, confirma que existe *a necessidade de aprimoramento de suas vivências de sala de aula*. Essa necessidade, como apontada na introdução, muitas vezes é silenciada por diversas razões, uma delas seria o tempo restrito dos professores que trabalham, muitas vezes, em mais de uma escola. O *aprimoramento* da prática ocorreu, aqui, por meio da autoconfrontação, que possibilitou a *avaliação* dos professores do coletivo de trabalho a partir daquilo que é oferecido em sala de aula aos alunos.

Quando os colegas avaliam uns aos outros quanto ao que é oferecido em sala de aula para os alunos – a atividade realizada –, novos sentidos podem ser produzidos para transformar as situações de trabalho, que, por ventura, podem causar sofrimento. Saber o que fazer, por exemplo, quando um aluno se recusa a falar em LEM, como analisamos no terceiro encontro de formação continuada, foi uma contribuição do estilo da PPI para seus pares, o que pode transformar as práticas dos demais professores. Para chegar até esse momento, no entanto, foi preciso percorrer todo um caminho metodológico com SF para que os objetos de tensão disputados nas interações em autoconfrontação se transformassem em objeto de formação e

transformação de práticas. Com o coletivo de trabalho fortalecido, e depois da realização do curso de formação continuada, foi possível encontrarmos indícios de mudança e de fortalecimento do gênero da atividade no CCI Jóquei, como veremos a seguir.

Analisando, agora, a quarta potencialidade da SF destacada pelos professores no gênero relato, qual seja, a criação de um cronotopo da reflexão, que possibilitou a tomada de consciência e o desenvolvimento de novas variantes do gênero da atividade no CCI Jóquei. Para tanto, trouxe duas passagens do relato do PCI1 e uma passagem do relato da PCI2 que podem sugerir pistas de como o gênero da atividade foi renovada naquele contexto, por meio da verbalização dos estilos dos professores durante a SF e, de modo especial, durante o curso de formação continuada.

Ao mesmo tempo que compartilhei, recebi sugestões de outros colegas para uma melhor dinamicidade das atividades apresentadas. Outro ponto positivo foi aprender métodos que já eram comuns de outros professores e a reflexão de outros métodos que futuramente irei utilizar ou adaptar. (PCI1)

Nessa passagem, o PCI1 afirma que *Ao mesmo tempo que compartilhei, recebi sugestões de outros colegas para uma melhor dinamicidade das atividades apresentadas*. Essa afirmação é importante para compreendermos que o movimento dialógico de troca de experiências, considerando a tríade de análise das situações de trabalho *eu-outro-objeto*, favoreceu que todos os professores pudessem ser protagonistas de sua própria atividade, compartilhando e recebendo sugestões *de outros colegas para uma melhor dinamicidade das atividades apresentadas*. Ora, a vida é dialógica por natureza, como lembra Bakhtin (2018a). Por isso, nada mais concreto para a vida do homem, inclusive no trabalho, do que o diálogo, uma vez que o homem se aplica inteiramente na palavra e cada um de seus atos é um texto em potencial, como muito bem nos lembra o autor russo. Na troca dialógica, o gênero da atividade é questionado e saídas podem ser encontradas a partir das ações dos outros.

Por isso, o PCI1 enfatiza que *Outro ponto positivo foi aprender métodos que já eram comuns de outros professores e a reflexão de outros métodos que futuramente irei utilizar ou adaptar*. Essa passagem, em minha opinião, concretiza verbalmente um indício de desenvolvimento do gênero da atividade naquele coletivo, por meio da utilização do estilo do outro. O PCI1, e talvez os demais, aprendeu *métodos* que já eram comuns de outros professores, note-se o uso do plural, e ainda informa que futuramente irá utilizá-los ou adaptá-los em suas aulas. Eis aqui, a ética e a estética da SF: um dispositivo metodológico capaz de fortalecer o coletivo de trabalho e fazer com os pares aprendam entre si, a partir das experiências vivas e

vividas por todos e cada um. Utilizar um estilo de um professor para tonar a aula mais dinâmica é, em suma, um bom indício de desenvolvimento do gênero da atividade com o surgimento de uma nova variante.

Destaco, ainda, tanto o uso do sintagma *positivo* para caracterizar a SF como o sintagma *reflexão* como indicativo de um processo que ainda está em curso, mesmo depois da finalização da pesquisa. Dessa forma, o PCII aprendeu métodos que eram comuns a outros professores, indicando uma transformação de sua prática, e continua refletindo sobre outros métodos que poderá utilizar ou adaptar futuramente. A SF cria, portanto, um caminho de reflexão sobre as práticas profissionais. Não é algo dado de uma vez por todas, mas acontece em um contínuo que, podemos sugerir, ultrapassa o próprio tempo de realização da SF e segue impactando as formas de fazer dos professores, pois, com o coletivo fortalecido, estão mais livres agora para utilizar o gênero da atividade à sua maneira, como indica o PCII por meio do uso do verbo *adaptar*.

A reflexão do PCII, no entanto, não parou por aí, adiante, no relato, ele faz mais um comentário que merece destaque e é apresentado abaixo.

Portanto, durante esse período de formação pude rever e refletir sobre minhas práticas em sala de aula e fora dela (planejamento), que me deram uma maior segurança. Outro ponto positivo foi a discussão desses temas com meus colegas de trabalho que passam por situações semelhantes, isso trouxe aquele sentimento de que não estou só. (PCII)

O relato do PCII, em outro momento, toca no mesmo tema. Ele afirma que *Portanto, durante esse período de formação pude rever e refletir sobre minhas práticas em sala de aula e fora dela (planejamento), que me deram uma maior segurança*. Temos aqui uma reafirmação do que encontramos na análise como indicativo dos diferentes espaços-tempo que atravessam a autoconfrontação. Ao invés de se cruzarem tão somente o espaço-tempo da aula e o do momento da autoconfrontação, existe um movimento de remissão a um passado mais distante, antes da atividade realizada em sala propriamente dita, o tempo do planejamento. Nas interações da SF, assim, temos um cronotopo que, ao reviver esses diferentes espaços-tempo, favorece a concretização da reflexão, da tomada de consciência e do desenvolvimento do gênero da atividade. O tempo todo os professores estavam revendo e refletindo sobre as *práticas em sala de aula e fora dela (planejamento)*. Esse ângulo de visão promovido pela SF fez com que o PCII tivesse *uma maior segurança* na realização de seu trabalho. O que antes, podemos dizer, era tido como insegurança e dúvida, sendo motivo de sofrimento, agora, durante e depois da SF e das trocas dialógicas, transformaram-se em uma *maior segurança*.

Esse processo de transformação ocorreu devido, segundo o PCI1, *a discussão desses temas com meus colegas de trabalho que passam por situações semelhantes, isso trouxe aquele sentimento de que não estou só*. Portanto, os temas que geravam controvérsia e que foram objeto de discurso na autoconfrontação (*situações semelhantes*) puderam ser retomados no curso de formação continuada e discutidos com os *colegas de trabalho*. Como vimos na passagem anterior, as saídas encontradas por um professor foram compartilhadas e podem se tornar parte integrante do gênero da atividade. Dessa forma, arremata o PCI1, *isso trouxe aquele sentimento de que não estou só*. Como falamos anteriormente, a realização do ato/atividade docente em sala de aula é solitária. Apesar da presença dos alunos, o professor está só em sala, não conta, como em outras atividades, com um colega de profissão ao seu lado. Isso pode gerar, como tudo indica, sentimento de solidão. A SF surge, portanto, como um espaço-tempo no qual as trocas dialógicas concretizam o fortalecimento do grupo para além de um conjunto de pessoas. Um coletivo de trabalho que se fortalece quando se comunica. Por meio do diálogo, não há solidão, pois para que ele seja possível, são necessários pelo menos dois sujeitos, o eu e o outro, como condição ontológica do encontro humano.

Ainda sobre a capacidade da SF em promover o espaço-tempo da reflexão e do desenvolvimento de novas variantes do gênero da atividade, vejamos o que diz a PCI2.

Quero concluir que a pesquisa é sempre bem-vinda, ao mesmo tempo que a observação de aula, também. Essa prática deve ser sempre fazer da nossa rotina como educadores. Dessa forma, detectaremos em que podemos melhorar, ou ficar felizes com os bons resultados, mas também aprender uns com os outros. (PCI2)

Em seu relato, a PCI2 também destaca, em primeiro lugar, o papel da SF como potencial para a criação de uma nova variante do gênero da atividade para o coletivo de trabalho. Antes disso, contudo, ela avalia que *Essa prática deve ser sempre fazer da nossa rotina como educadores*. Percebemos que, por meio do uso do verbo *dever*, a professora avalia como positiva a SF e sugere que a gravação de aulas, como aconteceu na autoconfrontação, torne-se uma rotina nos contextos educativos. Essa sugestão vinda de uma professora é muito importante, pois existe uma ideia entre os professores de que a presença de um superior hierárquico em sua sala pode parecer muito mais uma fiscalização de sua prática, no sentido de saber se o professor está cumprindo bem o que está prescrito, do que propriamente um movimento de formação continuada. Assim, a autoconfrontação também pode mudar a forma como a observação de aula pode efetivamente ser realizada e contar, inclusive, com a colaboração dos professores que já vivenciaram a experiência da SF.

Em consequência disso, a PCI2 complementa: *Dessa forma, detectaremos em que podemos melhorar, ou ficar felizes com os bons resultados, mas também aprender uns com os outros.* Portanto, a realização da SF ajuda, no ponto de vista da PCI2, a demonstrar que os professores podem melhorar, bem como ficar felizes com *os bons resultados*, ou seja, com as práticas avaliadas como eficazes. Isso quer dizer que diferentemente de aplicar uma receita da aula nota 10, a SF possibilitou que os professores pudessem *aprender uns com os outros*. Encontramos aqui um indício, mais velado, por assim dizer, da metamorfose do gênero da atividade. No momento em que os professores compartilham as dificuldades e as boas práticas, a aprendizagem mútua é disparada, que, como vimos no relato do PCI1, faz com que sejam inseridos nas práticas de um o que era restrito ao estilo de outro, o que pode ser interpretado, em suma, como uma validação coletiva de uma nova variante do gênero da atividade.

Por último, apresento uma passagem do relato da PC que destaca a quinta potencialidade da SF como, de fato, outro modelo de formação continuada. Essa passagem finaliza nossa análise e nos coloca diante de um posicionamento axiológico que resume o que me esforcei teórico-metodologicamente para construir nesta pesquisa. O relato também provoca o campo da LA, em uma perspectiva dialógica, a relacionar linguagem e trabalho e comprometer-se com a experiência da convivência e de trocas dialógicas como meio e fim de uma pesquisa realizada a partir desse campo de produção de conhecimento.

Uma das maiores inquietações do corpo docente diz respeito à qualidade, quando não ausência, de formação continuada que auxilie os professores e gestores na prática de sala de aula. Particularmente, ao longo de quase 8 anos de rede, participei de pouquíssimas e, mesmo que tenhamos que aplicar este conhecimento em sala de aula. Esse fato se dá porque, muito do que se trabalha em formações oferecidas aos professores da rede apontam para práticas muito “gerais”, que não “alcançam” a vivência dos professores no “chão” da sala de aula. O que percebemos é que os professores necessitam, na maioria das vezes, de situações que os levem a refletir sobre o seu “EU” professor/profissional, e foi isso que o professor nos possibilitou com a aplicação de sua pesquisa. No segundo semestre de 2022, demos início, a convite do professor e pesquisador Rafael Lira, a uma sequência de encontros formativos que fizeram com que refletíssemos sobre nossa prática de sala de aula e, por meio destes encontros, reacendemos uma prática a muito esquecida, a de nos colocarmos como formadores. (PC)

Como havíamos previsto desde a introdução desta tese, verificamos no relato da PC que existe a ausência, no contexto das políticas educacionais, de formação continuada que auxilie os *professores e gestores na prática de sala de aula*. Além disso, a PC, ainda menciona que esse fato gera inquietações no corpo docente que avalia como negativa a *qualidade* de tais formações. Essa resposta da PC aos modelos de formação continuada é importante para pensarmos que o interesse do coletivo de trabalho está ligado à prática de sala de aula, isto é, à

atividade realizada. Lá, na sala de aula, é o local no qual os conflitos, as tentativas de acerto e o sucesso do ensino-aprendizagem acontecem concretamente. Quando se desvincula a formação desse contexto, esvaziam-se os sentidos, e cria-se, por consequência, o mito de que em algum momento um especialista de fora da escola chegará com a solução que poderá resolver os problemas do coletivo de trabalho.

Nas palavras da PC *Esse fato se dá porque, muito do que se trabalha em formações oferecidas aos professores da rede apontam para práticas muito “gerais”, que não “alcançam” a vivência dos professores no “chão” da sala de aula.* Mais uma vez, cabe insistir que os programas de formação em rede não são por si ruins, a crítica acontece pelo fato de que, como lembra a PC, esse tipo de encontro não *“alcançam” a vivência dos professores no “chão” da sala de aula.* Problema que, em meu ponto de vista, pode ser superado com a adoção de dispositivos dialógicos de formação continuada, como é o caso da SF. Particularizar o *geral*, portanto, é uma forma de alcançar o gênero da atividade, promover reflexão e transformação de práticas por meio da relação com os outros do mesmo coletivo de trabalho.

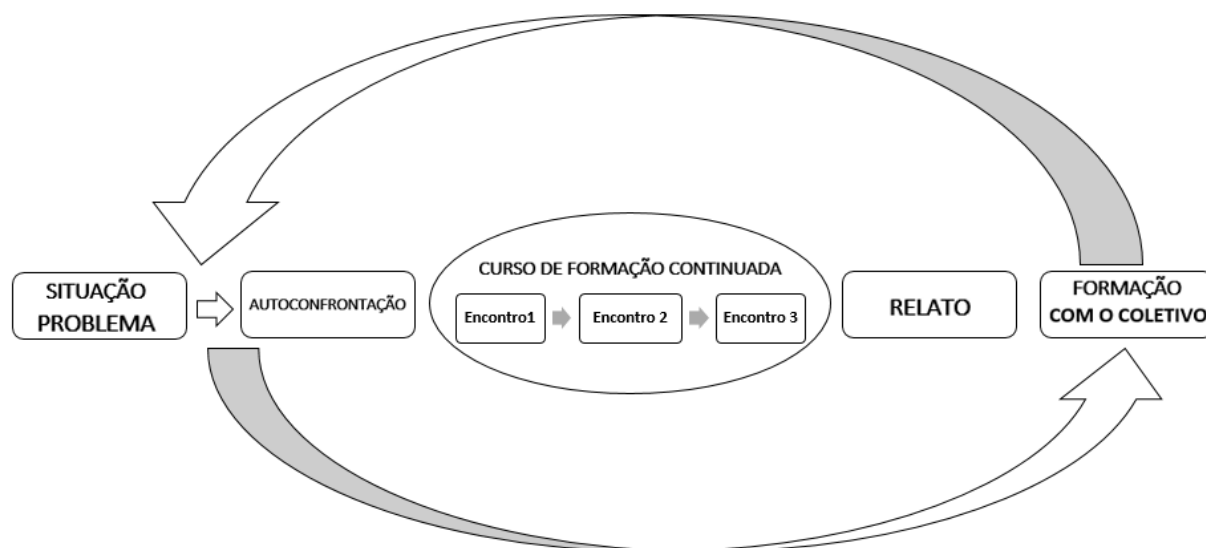
A relação *eu-o-outro*, além de ser o elemento central na teoria bakhtiniana, ganha, na SF, centralidade para fazer desenvolver o gênero da atividade. Dessa forma, ressalta a PC que *O que percebemos é que os professores necessitam, na maioria das vezes, de situações que os levem a refletir sobre o seu “EU” professor/profissional, e foi isso que o professor nos possibilitou com a aplicação de sua pesquisa.* Essa reflexão sobre o *eu professor/profissional* acontece, na SF, por meio da relação com o outro, seja consigo mesmo na ACS, com o colega de profissão na ACC e com o grupo no coletivo de trabalho. Seja, ainda, em diálogo mais amplo com discursos de circulação social, com as prescrições e com as políticas educacionais. Como vimos, o ângulo de visão da autoconfrontação permite que os professores se coloquem, exotopicamente, como especialistas da própria prática, observador e observado, sujeito que toma nas mãos seu trabalho. Na tensão entre o que é feito e o que diz sobre o que se fez, cria-se o cronotopo que dispara a reflexão, a tomada de consciência e o desenvolvimento.

Por fim, cabe salientar que, segundo o ponto de vista da PC, os encontros formativos *fizeram com que refletíssemos sobre nossa prática de sala de aula e, por meio destes encontros, reacendemos uma prática a muito esquecida, a de nos colocarmos como formadores.* Talvez esteja aqui o núcleo elementar da SF, colocar os próprios professores *como formadores.* Acreditar que sempre falta alguma coisa à profissão docente, como criticado por Machado e Lousada (2013), é um verdadeiro empecilho para que se fortaleça o coletivo de trabalho. *Refletir sobre nossa prática de sala de aula* parece ser o meio-fim que pode promover o diálogo genuíno sobre o que fazemos no dia a dia e reviver o que de alguma forma estava atrofiado. Ao permitir

que o coletivo de trabalho se colocasse como formador, a partir das experiências vividas, pode ser apontado como a contribuição central desta pesquisa.

Considerando essa especificidade, gostaria de apresentar uma reelaboração da Sequência Formativa (Figura 6) para pesquisas ou projetos posteriores. Essa decisão veio, como não poderia deixar de ser, da análise realizada e apresentada neste texto, bem como do diálogo com os professores do CCI Jóquei, quando enunciaram que, considerando os ganhos com a realização da pesquisa, como apontou o relato da PCI2, seria interessante continuarem com a prática formativa, mesmo depois da finalização de minha tese.

Figura 6 – Reelaboração da Sequência Formativa



Fonte: elaborada pelo autor.

Da forma como está posto na imagem, o redesenho consiste, principalmente, em adicionar uma última fase à SF: a formação com o coletivo de trabalho. Essa formação consistiria em explicar para o coletivo como operacionalizar a SF em todas as suas fases. Em primeiro momento, como indica a seta abaixo, o pesquisador ou especialista na relação entre linguagem e trabalho vai à escola e realiza as fases da pesquisa/intervenção em diálogo com o coletivo de trabalho. Ao final, depois do curso de formação continuada e da formação com o coletivo – última fase acrescentada –, os próprios professores e gestores podem assumir a realização da SF, percorrendo o caminho que é iniciado pela situação problema. Dessa forma, nesse movimento formativo de ida e vinda contínuo, representado pelo uso das setas, o coletivo de trabalho se fortalece ao ponto de poder tomar nas mãos, além do trabalho, a própria formação continuada em serviço.

Para finalizar a análise, resta dizer que é possível a proposição de dispositivos dialógicos de formação continuada de professores na escola e que a LA, quando preocupada com a relação entre linguagem e trabalho, tem muito a dizer, a fazer e a contribuir com tais práticas formativas. Uma LA que faz acontecer a relação entre o mundo da pesquisa e o mundo da vida, para usar as palavras de Bakhtin (2017a), configura-se como campo teórico e aplicado que pode impactar tanto a produção como a interpretação de textos/enunciados, que são a forma mais genuína de interação humana. E está aí, nesta relação, o ponto fulcral de nossa pesquisa. Suas contribuições, contudo, serão melhor apresentadas e discutidas nas considerações finais, como segue na próxima seção.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, tivemos como objetivo geral analisar o papel da Sequência Formativa como dispositivo dialógico para a formação continuada de professores. Para dar conta do objetivo, propusemos, teórico-metodologicamente, a partir da epistemologia dialógica de Bakhtin e o Círculo e da concepção de trabalho da Clínica da Atividade, a realização de uma SF no contexto do Centro Cearense de Idiomas – CCI Jóquei, local de minha atuação enquanto professor de língua inglesa da educação básica do estado do Ceará. Antes mesmo de detalhar como demos conta do objetivo geral, gostaria de lembrar o caminho percorrido até então, recuperando e discutindo os três objetivos específicos da pesquisa para, por fim, apresentar as considerações mais gerais sobre o papel da SF para a formação continuada de professores.

Cabe recuperar, aqui, que a SF é um dispositivo metodológico que utiliza, como mote de seu planejamento e de sua realização, os métodos indiretos de inspiração vigotskiana, que foram criados/aprimorados pela Clínica da Atividade, com destaque para a autoconfrontação, com o intuito de desenvolver um processo de formação continuada em serviço em contexto educacional. Tudo parte da discussão com o coletivo de trabalho sobre uma ou mais situações-problema que o grupo esteja enfrentando; depois convida-se, pelo menos, dois professores para serem protagonistas da experiência formativa e terem suas aulas gravadas. A partir da seleção de cenas das aulas, especialmente aquelas que podem gerar controvérsia profissional, realiza-se a autoconfrontação simples e, em seguida, a autoconfrontação cruzada. Depois das sessões das autoconfrontações, realiza-se o retorno ao coletivo e, por fim, o curso de formação continuada que é pensado pelos próprios professores. No caso particular desta pesquisa, tivemos dois professores protagonistas, um de inglês e um de espanhol, duas sessões de ACS, uma sessão de ACC, o retorno ao coletivo e três encontros

formativos. Aconteceu um último encontro após o curso de formação continuada para que os professores pudessem escrever o relato, avaliando, assim, a pesquisa proposta.

O primeiro objetivo específico buscava caracterizar a atividade docente desenvolvida no CCI Jóquei por meio das interações discursivas no e sobre o trabalho. Isso foi possível por meio da realização das sessões de ACS e de ACC. A autoconfrontação, como método indireto de análise, permitiu a interação do professor com sua atividade realizada e com a do colega. No ajustamento entre o que foi feito com o que é dito sobre o que foi feito, no momento da autoconfrontação, os professores, por meio da linguagem no e sobre o trabalho, verbalizaram o real da atividade, isto é, o que escapa da observação direta da atividade realizada. Os aspectos exotópicos e cronotópicos das interações criaram condições favoráveis para a reflexão e a tomada de consciência, condições espaços-temporais de interação que foram denominadas, nos limites desta pesquisa, de cronotopo da reflexão.

Destaco, a partir dessas especificidades contextuais consideradas na análise das interações, que até mesmo os recursos linguísticos podem ser usados de maneira não habitual. Exemplo disso foi o uso do pronome pessoal de segunda pessoa *você* para o professor se referir a si mesmo, o que materializa, linguisticamente, a característica exotópica da autoconfrontação, quando o professor se torna outro de si mesmo, um *eu-para-mim*. Da mesma forma, o uso de dêiticos que indicam tempo e lugar presentes foram utilizados para que os professores pudessem se referir a práticas passadas, como foi o caso do uso de *agora* e *aí*, seguindo a regularidade encontrada em Lopes, Moraes e Gonçalves (2018). Até mesmo verbos no infinitivo, como foi o caso do uso do verbo *mostrar*, foram utilizados para falar sobre atividades que já haviam sido realizadas antes da autoconfrontação. Tais peculiaridades permitiram, por meio do uso dos recursos do sistema da língua, destacar também o aspecto cronotópico das interações, que faz interagir, pelos menos dois espaços-tempos diferentes – o da aula e o da autoconfrontação –, quando não três, o momento presente (a autoconfrontação), um passado mais distante (o planejamento) e um passado mais recente (a aula).

Nessa dinâmica, os professores caracterizaram o gênero da atividade docente do CCI Jóquei como uma atividade que tem que lidar com a infrequência e com a grande quantidade de alunos por turma e, por isso, em certa medida, é impedida de ser realizada como planejada, o que mantém relação com a rotina exaustiva dos professores. Outra característica que, inclusive, tornou-se objeto do primeiro encontro de formação continuada, foi a tentativa de uso frequente de dinâmicas naquele contexto. Além disso, a atividade docente foi caracterizada a partir da necessidade de controle do tempo para manter o engajamento dos alunos, o que foi melhor discutido no segundo encontro de formação. Por último, como ponto central para

compreendermos os diálogos dos professores sobre a atividade realizada, verificamos, como característica marcante, o uso obrigatório da abordagem comunicativa e a dificuldade dos alunos em responderem aquilo que é prescrito pelo professor, especialmente quando demandados a falarem na língua estrangeira, o que foi recuperada no terceiro encontro do curso de formação. Essas características, no entanto, não devem ser entendidas como fixas, dadas de uma vez por todas ou imutáveis, mas estão relacionadas diretamente ao retorno do ensino presencial depois da experiência com o ensino remoto emergencial. Dessa forma, os professores estão, por meio do diálogo, em busca de uma nova estabilização para as práticas profissionais no CCI Jóquei, reformulando as características do gênero da atividade.

Nosso segundo objetivo específico, por seu turno, buscou examinar as tensões sobre a atividade docente nos enunciados dos professores em situação de autoconfrontação. Isso foi importante, porque, a partir das avaliações dos professores, no sentido de Bakhtin (2016), sobre as características da sua atividade, na autoconfrontação simples, e sobre a atividade do outro, na autoconfrontação cruzada, criou-se um espaço-tempo no qual foi posto à prova o próprio gênero da atividade, com suas contradições, de modo a colocar em relevo as semelhanças e as diferenças entre os estilos profissionais. Algumas dessas tensões, cabe esclarecer, refrataram dificuldades que estavam, de certa forma, atrofiando o poder de agir dos professores, como foi o caso das dificuldades do PPE em dinamizar a aula e a de saber como reagir quando o aluno se recusa a falar em língua estrangeira, no caso da PCE2.

Percebemos, nos diálogos dos professores quando tensionavam com as práticas, determinados usos dos recursos linguísticos, que pode nos ajudar a compreender as formas como eles concordam e/ou discordam da atividade que foi realizada por eles mesmos ou por outros. Quando os professores concordavam com os pares, houve o uso predominante do pronome de terceira pessoa *a gente*. Com esse uso, os professores se inscreviam no coletivo de trabalho e procuravam justificar e/ou destacar a eficácia da atividade do outro, como se esse uso indicasse uma prática compartilhada pelo coletivo de trabalho, portanto, digna de valorização. Quando o professor discordava, mesmo que veladamente, da forma de fazer do colega de profissão, houve a utilização predominante de pronomes de primeira pessoa, a exemplo de *eu*, como se o professor, ao divergir do colega, destacasse sua própria forma de agir em relação com a que é praticada pelos outros.

Nesse caminho, em contexto de autoconfrontação, os professores protagonistas de inglês e de espanhol tensionaram verbalmente o uso/não uso de tecnologias digitais nas aulas de LEM, bem como, em contraponto a isso, o uso/não uso do livro didático. De forma menos constante, colocaram em disputa a prática de repetir/não repetir a pronúncia e sua relação com

uma aula dinâmica/aula monótona. Controlar/não controlar o tempo das atividades também foi destacada como uma tensão no dizer dos professores; da mesma forma, e aqui merece um destaque, o uso/não uso da língua portuguesa em sala de aula.

Em pesquisas anteriores, no contexto do ensino de língua inglesa, como foi o caso de minha dissertação (BASTOS, 2019), o uso/não uso da língua alvo em sala de aula também foi ponto de tensão nos dizeres dos professores na realização da ACS no contexto universitário do curso de Letras Inglês. Da mesma forma, a tensa relação dos professores com as tecnologias digitais também parece ser uma constante, como apresentamos com mais detalhes em outro lugar (BASTOS; RIBEIRO, 2020b). Podemos hipotetizar, inclusive, que o uso/não uso de tecnologias digitais já faz parte do gênero da atividade docente, ainda com mais força, talvez, depois do período pandêmico e da experiência do ensino remoto emergencial.

A partir dessas interações iniciais, na primeira fase da pesquisa, resolvemos levar para a discussão no retorno ao coletivo, inaugurando o início da segunda fase, os temas que mais geraram controvérsia durante a realização das sessões de autoconfrontação, apresentados acima. No retorno ao coletivo, os professores, ao discutirem as cenas das aulas, as cenas da ACS e da ACC, decidiram pela realização de um curso de formação continuada organizado em três encontros. Foram eles (i) dinâmicas para a aula de LEM; (ii) técnicas para o ensino de LEM e (iii) o (não) uso da língua portuguesa na aula de LEM. A construção desse caminho, enquanto a pesquisa se desenvolvia, foi importante para que a experiência vivida em sala de aula e depois avaliada na autoconfirmação e no retorno ao coletivo não parasse ali. Acreditamos que pensar a realização do curso de formação continuada em serviço a partir dessas tensões é o ponto de partida para se dialogar com a realidade de sala de aula, isto é, com o ensino como trabalho.

Após a realização do curso, os professores e a coordenadora pedagógica foram convidados a produzirem um relato que avaliasse o desenvolvimento da SF. Com a análise do relato, em paralelo com a análise das interações durante a realização dos encontros formativos, foi possível alcançar o terceiro objetivo específico da pesquisa, qual seja, avaliar a aplicação da Sequência Formativa como dispositivo de formação continuada de professores em serviço. Na análise das interações no curso de formação continuada, merece ênfase como os professores, em diálogo com a coordenadora pedagógica, conseguiram tomar o gênero da atividade nas próprias mãos e construir, por exemplo, uma nova concepção para dinâmicas na aula de LEM, fazendo desenvolver, dessa forma, o gênero da atividade. Quanto aos relatos, os professores avaliaram a SF como positiva, caracterizando-a a partir de cinco potencialidades: i) capacidade de promoção de autoavaliação; (ii) capacidade de fortalecimento do coletivo de

trabalho; (iii) importância dos métodos indiretos de análise; (iv) surgimento de novas variantes do gênero da atividade no CCI Jôquei e (v) como outro modelo de formação continuada.

Gostaria de salientar, dentre as cinco potencialidades apontadas pelos professores, a de número (ii) e a de número (iv). A segunda potencialidade chama a atenção porque, durante as discussões teóricas da tese, apesar de ser considerada, não foi dada, *a priori*, a devida relevância da SF para o fortalecimento do coletivo de trabalho. Esse fortalecimento contribuiu decisivamente para diminuir o sofrimento dos professores na realização da atividade. Essa característica ficou acentuada no relato do PCI1 que, depois da experiência formativa, não se sentia mais só; e do PPE, que sofria por ansiedade quando não conseguia realizar o planejado e que, a partir do estilo da PPI, passou a encontrar um novo sentido para sua eficácia profissional. A quarta potencialidade chama a atenção porque ajuda a ilustrar como que durante a prática formativa um estilo individual de um professor pode ser trazido ao coletivo e passar a ser usado como uma variante do gênero da atividade, como foi previsto por Clot (2007). Sobre isso, cabe ressaltar o relato do PCI1, que já começou a utilizar os modos de fazer dos colegas e ainda está refletindo sobre o que pode levar, futuramente, para a sua atividade docente.

Nas interações discursivas do curso de formação continuada, cabe ressaltar também os usos que os professores fizeram dos recursos da língua. Os usos do dêitico *agora* passou a recuperar, além de atividades passadas na autoconfrontação, uma atividade futura, em expressões do tipo *agora eu vou começar a fazer isso*. Interpreto esse uso como um indicativo de que o possível desenvolvimento do gênero da atividade começou no momento do curso de formação continuada – *agora* – e pode disparar uma nova forma de atualizar o gênero da atividade à maneira de cada professor. De forma semelhante, destaco o uso de locuções verbais de gerúndio como *fico pensando* como indicativo do início de um processo de reflexão que pode, da mesma forma, disparar uma transformação nas práticas daquele coletivo de trabalho. É uma importante pista linguística do que aconteceu no curso de formação continuada, que pode ser definido como um processo aberto e contínuo de reflexão, uma ação que se desenvolve no momento atual e para além dele, um *vir a ser*.

A partir de tais resultados e da apresentação de como os objetivos específicos foram alcançados, retomo o objetivo geral da pesquisa: analisar o papel da Sequência Formativa como dispositivo dialógico para a formação continuada de professores. Considero importante para discutir de forma detalhada o objetivo, além do que foi apresentado como resultados, as minhas próprias impressões como pesquisador preocupado com a relação entre linguagem e trabalho em uma perspectiva dialógica. Nesse diálogo, assumo, portanto, meu lugar de autoria como sujeito do discurso que vive na inter-relação entre os mundos da pesquisa e o mundo da vida,

buscando, enquanto linguista aplicado, uma articulação entre as singularidades e possíveis generalizações a partir de nossos achados.

A primeira impressão é exatamente aquela de que é possível, a partir dos resultados destacados acima, no contexto educacional, a realização de uma formação continuada em serviço vinculada à experiência prática dos professores, *ao chão da escola*, para recuperar as palavras da PP na escrita de seu relato. Dessa forma, o produto que surge de uma pesquisa de doutorado, realizada a partir do campo da produção acadêmica da Linguística Aplicada, pode se colocar, com as necessárias adaptações, como possibilidade de ampliação de conhecimento teórico-metodológico, tanto para o mundo da pesquisa, como para o mundo da vida, um conhecimento teórico-prático para a área de formação de professores em perspectiva dialógica.

No mundo da pesquisa, destaco a contribuição desta tese para o desenvolvimento da área de formação de professores na perspectiva da LA. A partir da realização da SF, é possível que outras pesquisas sejam realizadas a fim de resgatar o poder de agir dos professores em outros contextos. As relações dialógicas capazes de provocar uma zona elementar de tensões que se transformarão em uma atividade formativa certamente serão outras, mas o desenho metodológico pode ser adaptado ou, até mesmo, ampliado. Realizar pesquisas semelhantes pode provocar o processo de desenvolvimento do gênero da atividade em outros contextos, a partir de outras dificuldades. Da mesma forma, pode fazer avançar a compreensão da relação entre linguagem e trabalho a partir dos métodos indiretos ou, até mesmo, de outros gêneros que possam deflagrar a realização da SF.

Mais especificamente, ainda no mundo da pesquisa, destaco a contribuição da tese para a interpretação da relação entre linguagem e trabalho em perspectiva dialógica. A relação estabelecida pode resgatar uma forma de fazer pesquisa e de interpretar as interações considerando, para isso, o poder heurístico do pensamento de Bakhtin e o Círculo. Devido a isso, foi possível recuperar a noção de gênero da atividade, pouco pautada em pesquisas da LA que utilizam os métodos indiretos da Clínica da Atividade. Para além disso, noções analíticas como os aspectos exotópicos e cronotópicos para a análise das interações em autoconfrontação e o desenvolvimento e aplicação de um esquema dialógico de análise do desenvolvimento do gênero da atividade, pautado na arquitetura do ser em Bakhtin, demonstraram-se produtivos nas análises empreendidas. Portanto, podem contribuir para o desenvolvimento de pesquisas que abordem essa relação em perspectiva dialógica, especialmente aquelas que utilizam a autoconfrontação como dispositivo metodológico.

Digno de nota salientar que, como a análise dialógica do *corpus* discursivo aconteceu *a posteriori* da realização da SF, foi organizada a partir de exemplares de diálogos

das sessões de autoconfrontação e do retorno ao coletivo que tratassem dos temas selecionados para o curso de formação continuada. Essa organização permitiu colocar em contínuo, para o leitor, a história do desenvolvimento das temáticas que se transformaram em pauta dos encontros formativos. Em pesquisas clássicas que utilizam a autoconfrontação, geralmente os resultados são apresentados em ordem cronológica, primeiro as interações da ACS, depois as da ACC e, por último, as do retorno ao coletivo. Muitas vezes, os temas tratados em cada uma delas não dialogam entre si, o que dificulta a percepção de uma transformação no trabalho. Meu trabalho de analista, por outro lado, buscou apresentar as interações a partir do que, ao final, foi avaliado como mais importante pelos professores, exemplificando como os três temas dos encontros formativos foram sendo construídos, reconstruídos e reelaborados no curso das interações. Portanto, entendo essa maneira de organização do *corpus* também como uma possível contribuição desta pesquisa.

Em um contexto mais amplo, para a área da Análise Dialógica do Discurso, o esforço desta pesquisa em demonstrar como Bakhtin e o Círculo podem contribuir metodologicamente para a interpretação de textos/enunciados, pode ser lavado em consideração. A partir dos escritos de Bakhtin da década de 1970, procurei ajustar metodologicamente como operacionalizar as orientações do autor russo rumo a uma interpretação criativa e criadora, que considera, inclusive, o papel assumido pelo pesquisador em relação aos enunciados que interpreta, em estreito diálogo com a produção acadêmica de Oliveira (2009, 2012).

A escrita desta tese permite, até mesmo, que eu proteste, enquanto pesquisador, contra os pontos de vista que afirmam que Bakhtin e o Círculo não propuseram uma metodologia de análise de textos/enunciados, desconsiderando, dessa forma, as reflexões dos autores russos que são centrais para o desenvolvimento de uma análise dialógica da linguagem, a exemplo do projeto de Bakhtin para a criação da metalinguística. Além de desconsiderarem, também, o esforço de pesquisadores brasileiros, a exemplo de Sobral e Giacomelli (2016), em explicarem os princípios e parâmetros da ADD. Portanto, com a produção deste trabalho, também espero provocar, no sentido exato do termo, os analistas dialógicos do discurso, colocando-me como uma voz que insiste que tudo reside, inclusive metodologicamente, no contato dialógico retrospectivo e prospectivo entre os textos/enunciados.

Para virarmos a página quanto a contribuição para a área da pesquisa, é importante ressaltar que para que outras pesquisas sejam realizadas, é necessário considerar alguns pontos que geraram certa dificuldade no desenvolvimento desta tese. O primeiro deles diz respeito à rotatividade de professores no contexto do CCI Jóquei. Atribuo esse problema a uma questão

política mais ampla de desvalorização do profissional da educação, que é histórica no contexto brasileiro e não é diferente no contexto do estado do Ceará. Os professores, na maioria das vezes, para ganharem o suficiente para suprirem suas necessidades da vida cotidiana, precisam ampliar a carga horária de trabalho, de 200 para 300 horas mensais, e isso impossibilita a dedicação exclusiva a uma escola, como acontece com alguns professores do CCI Jóquei que se dividem entre a rede estadual e a rede municipal de educação.

Além disso, a impossibilidade de ser lotado no CCI Jóquei com a carga horária total do contrato, 200 horas, faz com que os professores dividam seu tempo com outra escola da mesma rede. Essa realidade fez com que precisássemos adiar, por duas vezes, a realização do terceiro encontro formativo, devido à ausência dos professores no dia previamente agendado. Acrescente-se a isso que imprevistos acontecem e precisam ser considerados na realização da pesquisa com seres humanos, especialmente em contexto educacional. Em nosso caso, a PCE2 participou apenas de dois encontros formativos devido a problemas de saúde, sendo que no retorno ao coletivo estava presente sua substituta, a PCE1. O PCI3, por sua vez, como dava aula em apenas uma turma, só participou de um encontro formativo. Essa rotatividade de professores pode comprometer, em certa medida, a realização da pesquisa e, mais que isso, pode atuar de forma a dificultar o fortalecimento do coletivo de trabalho. Até porque, em meu ponto de vista, um coletivo se fortalece na vivência e na convivência.

De qualquer forma, mesmo com os problemas supracitados, foi possível garantir que todas as fases previstas para a pesquisa acontecessem. Atribuo esse sucesso ao diálogo sempre franco entre pesquisador e gestão e, de forma muito especial, entre pesquisador e professores. Por meio do diálogo, inclusive, algumas rotas foram alteradas no decorrer da pesquisa. Destaco que, de início, foi pensado que os professores protagonistas pudessem assistir ao vídeo completo da sua aula, o que não aconteceu. Os professores explicaram que, devido ao tempo e a correria entre as escolas, não seria possível cumprir essa tarefa. Por isso, a forma de seleção das cenas precisou ser alterada, seguindo o formato de pesquisas anteriores, o que não comprometeu a realização da autoconfrontação. Além disso, as sessões de autoconfrontação, diferentemente do previsto, aconteceram, por solicitação dos professores protagonistas, de forma *on-line*, garantindo, assim, a participação dos dois nesse momento, mesmo diante da rotina sempre exaustiva. Por meio do diálogo, por fim, conseguimos que, mesmo depois de ser adiado por duas vezes, o terceiro encontro formativo fosse realizado e, assim, foi possível cumprir, mesmo de que outra forma, os objetivos inicialmente traçados.

No mundo da vida, por seu turno, esta pesquisa pode contribuir de forma a inspirar a criação de projetos e programas de formação continuada de professores em serviço. A criação

de projetos de extensão universitária focados na relação entre a escola pública e a universidade, por exemplo, pode se tornar uma realidade. É possível, assim, a disponibilização de recursos da universidade, por meio de órgãos de fomento, para o desenvolvimento de Sequências Formativas em escolas que estejam passando por algum tipo de dificuldade e que podem ser inscritas em um edital para esse fim. Essa prática ajudaria até mesmo as escolas em que a demanda formativa esteja silenciada, simplesmente pelo fato de não ser do conhecimento do coletivo a existência de uma formação que parta da própria prática dos professores. Grupos de pesquisa, a exemplo do GERLIT, pela *expertise* em desenvolverem pesquisa com a SF, podem coordenar o projeto, apresentando para a comunidade, como resultado, os impactos da intervenção formativa para cada coletivo contemplado.

Além disso, também é possível sugerir que a SF é viável em uma escala maior, para além de pesquisas de pós-graduação ou de projetos de extensão. A ideia pode ser adotada por secretarias de educação como política pública com objetivo de transformar os modelos de formação continuada atualmente vigentes, que, como lembra a PC *não “alcançam” a vivência dos professores no “chão” da sala de aula*. Tornar a SF uma política pública de formação continuada de professores pode parecer, a princípio, inalcançável. Porém, acredito que se bem organizada e estruturada, em diálogo com os especialistas na relação entre linguagem e trabalho, a empreitada pode acontecer e impactar de forma decisiva as realidades educacionais. Diria mais, a SF pode, potencialmente, ser um dispositivo metodológico para a formação continuada, com as devidas adaptações, para qualquer contexto profissional. O passo a passo que propomos e realizamos ilustra bastante bem como, a partir dos métodos indiretos, a atividade de linguagem sobre a prática profissional pode se tornar uma atividade formativa e isso, certamente, pode ser importante nos mais variados contextos, dentro e fora da escola.

A partir da inter-relação entre os mundos da vida e o mundo da pesquisa, diria que é importante que o coletivo de trabalho assuma o protagonismo da continuidade de outros cursos de formação a partir da autoconfrontação, uma vez que as tensões e os dilemas profissionais sempre irão existir, por mais que se modifiquem. Como sugestão para pesquisas posteriores e, até mesmo, para projetos de formação continuada mais amplos, considere acrescentar mais uma fase à SF, qual seja, uma formação com o coletivo de trabalho sobre a operacionalização da própria SF. Uma cartilha sobre como utilizar a SF poderia ser produzida, a partir do que apresentamos na tese, como material para esse momento. Isso teria como objetivo garantir que o coletivo, sempre que necessário, pudesse recriar para si a prática formativa para enfrentar as suas dificuldades. Esse movimento contínuo pode fazer o gênero da atividade reviver e se desenvolver em cada novo ciclo formativo. Isso é importante porque a

experiência dialógica de formação continuada não pode ficar a cargo do acaso, dependente, como sempre estiveram as formações continuadas, de um especialista externo.

Encaminhando a discussão para o fim, é importante ressaltar, ainda, que esta pesquisa se colocou para a área da LA como um elo na cadeia da interação dialógica do campo acadêmico para se repensar a formação continuada de professores, considerando a relação entre linguagem e trabalho. Nessa dinâmica, o pesquisador em relação com seu outro, sujeito da pesquisa, foi a campo com o interesse de provocar, para usar as palavras de Clot (2007), a transformação no trabalho dos professores, na tentativa de conhecer a atividade docente. Nesse contexto, textos/enunciados foram produzidos e a zona de tensão entre o que foi feito com o que é dito sobre o que foi feito orientou a realização de uma nova atividade, a formação continuada. A vivência e a convivência entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, além de transformar práticas cotidianas de trabalho, criou as condições necessárias para a produção do *corpus* a ser analisado e explicado do ponto de vista teórico. Portanto, fazer pesquisa em LA, especialmente sobre a formação de professores em perspectiva dialógica, não pode, jamais, desvincular-se da realidade concreta dos sujeitos que agem e interagem no mundo do trabalho via linguagem.

Desse modo, a realização da SF, em meu ponto de vista, atualiza e faz avançar as pesquisas na área da LA que relacionam linguagem e trabalho, considerando a utilização dos métodos indiretos proposto pela Clínica da Atividade. Ao invés de sucumbir às críticas apontadas por Perez e Messias (2015) sobre a realização de pesquisas que não aplicam corretamente os pressupostos da Clínica da Atividade, procurei demonstrar como a LA brasileira pode encontrar possibilidades de atualização dessas ideias e, na relação com elas, caminhar para encontrar o sentido de eficácia em suas próprias pesquisas. A partir de nossa proposta, como já discutido, os professores avaliaram a realização da SF como positiva. Atribuo essa avaliação, especialmente, à realização do curso de formação continuada com a escolha de temas feita pelos próprios professores, sem material prévio e/ou ideia prévia de dificuldades levadas pelo pesquisador. Isso foi ponto fundamental para que os sentidos sobre as práticas cotidianas fossem reformulados.

Essa especificidade me leva a considerar, por fim, que pôr o gênero da atividade à prova, isto é, colocar em palavras as ações passadas e as formas de fazer individuais, pode ajudar o coletivo, durante o curso de formação continuada, a encontrar outras formas de fazer o que precisa ser feito. Os dilemas profissionais, cabe repetir, sempre irão existir e suas dificuldades aparecerão de outras formas. O desafio que se coloca para a SF, portanto, é o de

fortalecer o poder de agir dos professores, ajudando-os a aperfeiçoarem e a tomarem decisões no contínuo das atividades que são realizadas no dia a dia de forma automatizada.

Separar um tempo para discutir as dificuldades enfrentadas pelo coletivo me parece o início de um processo de transformação das situações difíceis enfrentadas no trabalho docente. Daí a importância de, além da autoconfrontação, propormos espaços para que os professores possam decidir o que fazer com o que dizem sobre o que foi feito. Essa troca dialógica entre os pares, na SF, impulsionou a reflexão e o desenvolvimento do próprio gênero da atividade docente, abrindo espaço para a criação de futuros possíveis, que reanima em mim a esperança de uma nova formação de professores, como procurei argumentar ao longo destas páginas.

REFERÊNCIAS

- ALLAN, Stuart. When Discourse Is Torn from Reality: Bakhtin and the Principle of Chronotopicity.” **Time & Society**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 193-218, jun. 1994. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0961463X94003002004>. Acesso em: 03 dez. 2021.
- AMIGUES, René. Pour une approche ergonomique de l’activité enseignante. **Skholê**, [S. l.], hors-série 1, p. 5-16, 2003. Disponível em: <https://docplayer.fr/8319280-Pour-une-approche-ergonomique-de-l-activite-enseignante.html>. Acesso em: 28 jun. 2023.
- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel. **Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 36-53.
- AMARAL, Marcos Roberto dos Santos; SILVA, Elayne Gonçalves; GONÇALVES, João Batista Costa. As contribuições da Linguística Aplicada (LA) e da Análise Dialógica do Discurso (ADD) para pensar a escola como lugar de debate público. **Raído**, Dourados, v. 14, n. 36, p. 355-377, dez. 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/11436>. Acesso em: 07 nov. 2021.
- ANJOS, Daniela Dias dos. Habitus, gênero de discurso e gênero de atividade: construtos para compreender o trabalho docente. **Cad. psicol. soc. trab.**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 15-28, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172015000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 ago. 2022.
- ANJOS, Daniela Dias dos; NACARATO, Adair Mendes. Uma professora em início de carreira: narrativas sobre as tensões em seu desenvolvimento profissional. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4275>. Acesso em: 31 ago. 2022.
- ARAÚJO, Angela de Alencar Carvalho. **O trabalho docente no ensino de língua inglesa sob o olhar do formador e do formando: análise das relações dialógicas na atividade linguageira através do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação**. 2018. 744 f. Tese (Doutorado em 2018) - Universidade Estadual do Ceará, 2018. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83809>. Acesso em: 01 de dezembro de 2021.
- ARAÚJO, Júlio César. Um percurso teórico-metodológico para o estudo de constelações de gêneros. **Linguagem em (Dis)Curso**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 187-212, abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/S3Rrp7VRWShMcgcTHr3QsNv/?lang=pt#>. Acesso em: 10 abr. 2023.
- ARAÚJO, Júlio; FREITAS, Marcos Randall Oliveira de. O Projeto de Lei 5595 e o discurso de ódio: a desconstrução da carreira docente no contexto pandêmico. **Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 37, n. 4, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/g39y8VbSsqhDCGNxTw6bQqzP/#ModalArticles>. Acesso em: 31 ago. 2022.

ARIATI, Solange; LIMA, Anselmo. Questões de estilo no exercício da docência na Educação Superior. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S. l.], 2018, v. 18, n. 1, p. 193-212. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/MMswWrr87MpWQQb3vw6j4gp/?lang=pt>. Acesso em: 06 nov. 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Tradução de: Maria Emsantina Galvão G. Pereira.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: A estilística**. São Paulo: 34, 2015. Tradução: Paulo Bezerra.

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016. Tradução: Paulo Bezerra.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017a. Tradução de Valdemir Miotello e de Carlos Alberto Faraco.

BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo: Editora 34: 2017b. Tradução de Paulo Bezerra.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévsky**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018a. Tradução de Paulo Bezerra.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance II. As formas do tempo e do cronotopo**. São Paulo: Editora 34, 2018b. Tradução, prefácio e notas de Paulo Bezerra.

BAKHTIN, Mikhail. **O homem no espelho: apontamentos dos anos 1940**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. Tradução de Cecília Maculan Adum, Marisol Barenco de Mello e Maria Letícia Miranda.

BASTOS, Rafael Lira Gomes. **As vozes (re)veladoras das representações identitárias dos professores universitários do Curso de Letras Inglês**. 2019. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/48670>. Acesso em: 06 nov. 2021.

BASTOS, Rafael Lira Gomes; RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. A autoconfrontação como dispositivo metodológico para a formação continuada do professor. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 2, n. 8, p.165-178, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/viewFile/4039/2061>. Acesso em: 07 nov. 2019.

BASTOS, Rafael Lira Gomes; RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. A relação entre linguagem e identidade sob uma perspectiva dialógica. **Dominios de Lingu@gem**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 809-829, 2020a. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/47468>. Acesso em: 28 ago. 2022.

BASTOS, Rafael Lira Gomes; RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. Movimentos exotópicos de professores de um curso de letras inglês instaurados pelo dispositivo metodológico autoconfrontação simples. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 21, n. 50, 2020b. Disponível em:

<https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24252>. Acesso em: 06 nov. 2021.

BASTOS, Rafael Lira Gomes.; RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. Uma perspectiva dialógica de representações sociais sobre o uso de tecnologias digitais em contexto educacional. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 20, n. 66, p. 1038-1063, 2020c. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/26841>. Acesso em: 28 ago. 2022.

BASTOS, Rafael Lira Gomes; LIMA, Samuel de Carvalho. Narrativas de aprendizagem de inglês em tempos de pandemia. *In*: OLIVEIRA, Kátia Cristina Cavalcante de; ALBUQUERQUE, Francisca Geane de; ARAÚJO, Adriana da Silva; SANTIAGO, Ana Gláucia Jerônimo de (org.). **Reflexões sobre o ensino de línguas e literatura, formação docente e material didático**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 75-91.

BASTOS, Rafael Lira Gomes. Interações discursivas em uma aula on-line de língua inglesa na plataforma Google Meet. **Tabuleiro de Letras**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 120-137, 1 jul. 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/11387>. Acesso em: 06 nov. 2021.

BASTOS, Rafael Lira Gomes. As disputas de sentido envolvendo o corpo homossexual masculino caracterizado como urso: um exemplo de análise dialógica. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, [S. l.], v. 17, n. 4, p. 35-56, out. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/gLZPrztS4f5dW7MKzSMVYrM/?lang=pt#>. Acesso em: 10 maio 2023.

BESSA, Luciana Peixoto; SILVA, Tályson Marques da; MORAES, Rozania Maria Alves de. O ensino como trabalho: um novo olhar para a atividade do professor. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 10, n. 1, p. 93-104, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1192>. Acesso em: 01 dez. 2021.

BEZERRA, Paulo. Prefácio: uma obra à prova do tempo. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévsky**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018. Tradução de Paulo Bezerra. p. V-XXII.

BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

BUZZO, Marina Gonçalves. **Os professores diante de um novo trabalho com a leitura: modos de fazer semelhantes ou diferentes?**. 2008. 207 f. Tese (Doutorado em Lingüística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CEARÁ. Lei nº LEI N.º 16.455, de 19 de dezembro de 2017. **Dispõe sobre a criação de Centros Cearenses de Idiomas - CCI, no Âmbito da Secretaria da Educação. O Governador do Estado do Ceará**. Fortaleza, CEARÁ, 28 dez. 2017.

CEARÁ. **Proposta Pedagógica Centro Cearenses de Idiomas**. Fortaleza, CEARÁ, p. 1-24. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/02/proposta_pedagogica_cci.pdf. Acesso em: 31 ago. 2022.

CEARÁ. **Centro Cearense de Idiomas**: regimento institucional. Fortaleza, CEARÁ, jul. 2020. p. 1-32. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/02/regimento_institucional_cci.pdf. Acesso em: 31 ago. 2022.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Uma abordagem centrada no aluno para os Cursos de Letras. In: CELANI, Maria Antonieta Alba (ed). **Ensino de línguas**. Cadernos PUC, nº 17. São Paulo: EDUC, 1984.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de: Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

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

CLOT, Yves. Vygotski: a consciência como relação. **Psicologia & Sociedade**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 124-139, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/nWXWNmJWys9nVR9QCp9DxJL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 nov. 2021.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. Gêneros e estilos em análise do trabalho: conceitos e métodos. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p.33-60, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9555>. Acesso em: 07 nov. 2019.

CLOT, Yves. Trabalho docente e a saúde dos professores. **Trabalho & Educação**, [S. l.], v. 29, n. 3, p. 69-74, 7 jan. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/26536>. Acesso em: 21 jun. 2023.

DANIELLOU, François. Le travail des prescriptions. **XXXVème Congrès SELF**, p. 9-16, 2002.

DEL RÉ, Alessandra; ORVIG, Anne Salazar. Olhares dialógicos sobre a aquisição da linguagem. **Bakhtiniana**. Revista de Estudos do Discurso, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 4-11, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/51305>. Acesso em: 01 dez. 2021.

DREY, Rafaela Fetzner. **Eu nunca me vi, assim, de fora**: representações sobre o agir docente através da autoconfrontação. 2008. 162f – Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo (RS), 2008.

FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel. **Ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 56-79.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo** – as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 168 p.

FARIAS, Aline Leontina Gonçalves. **Análise de diálogos de autoconfrontação: relações dialógicas e transformação na atividade linguageira de professores estagiários de francês sobre sua atividade docente.** 2016. 447 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Ceará, 2016. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoacademicopublico.jsf?id=84536>. Acesso em: 01 de dezembro de 2021.

FREITAS, Samya Simeão. **Uma proposta de formação continuada para o ensino com o texto/enunciado multissemiótico no ensino médio a partir do dispositivo da autoconfrontação.** 2022. 278 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/71402>. Acesso em: 10 maio 2022.

KLEIMAN, Angela (org.). **A formação do professor – perspectiva da lingüística aplicada.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

KOSTULSKI, Katia. A linguagem na análise da atividade: formas de realização e funções psicológicas. **Cad. psicol. soc. trab.**, São Paulo, v. 16, n. spe, p. 59-68, 2013. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172013000300007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 nov. 2021.

LIMA, Flávia Campos. **A construção do ethos docente na perspectiva da autoconfrontação: um estudo de caso.** 2020. 135f - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2020.

LIMA, Anselmo Pereira de. Linguística aplicada e psicologia do trabalho: a contribuição do conceito de atividade reguladora para a clínica da atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, [S. l.], v. 16, n. spe1, p. 47-58, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/77860>. Acesso em: 01 dez. 2021.

LIMA, Samuel de Carvalho; BASTOS, Rafael Lira Gomes. A produção de sentido no discurso jornalístico sobre a pandemia de covid-19 no Brasil. **Linguagem em (Dis)curso**, [S. l.], v. 21, n. 02, p. 253-265, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/mP6ny5fyCCQW4CLSprzYHgv/#ModalArticles>. Acesso em: 01 dez. 2021.

LIMA, Samuel de Carvalho. (Auto) reflexão sobre uma aula remota de língua inglesa de orientação decolonial por meio da análise dialógica de memes. **Revista Entrelinguas**, Araraquara, v. 8, n. 00, p. 1-15, 30 mar. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/15160>. Acesso em: 10 abr. 2023.

LOPES, Wesley Batista. **Prescrições e instrumentos na aula de civilização: análise da atividade docente de estagiários de FLE.** 2017. 260 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2017) - Universidade Estadual do Ceará, 2017. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=82908>. Acesso em: 01 de dezembro de 2021

LOPES, Wesley Batista; MORAES, Rozania Maria Alves de; GONÇALVES, Joao Batista Costa. O conceito bakhtiniano de cronotopo nas análises de discursos em situação de autoconfrontação. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 1, p. 71, 31 mar. 2018. Disponível em:

<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1055>. Acesso em: 06 nov. 2021.

LOUSADA, Eliane Gouvea. Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor. 2006. 346 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13806>. Acesso em 07 nov. 2021.

LOUSADA, Eliane Gouvêa; DUARTE, Naiara Alves. O uso da língua materna em aulas de francês: a entrevista em aloconfrontação revelando possíveis gestos genéricos. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 12-43, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5492>. Acesso em: 06 nov. 2021.

MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. 325p.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, [S. l.], v. 16, n. esp, p.35-46, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v16nspe/v16ns1a05.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2019.

MAGALHÃES, Anderson Salvaterra; SILVA, Adriana Pucci Penteado de Faria e. Heterogeneidade na pesquisa em Linguística Aplicada: dialogismo como princípio de construção de conhecimento. **Delta**, São Paulo, v. 32, n. 4, p. 981-1010, dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v32n4/1678-460X-delta-32-04-00981.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2019.

MAGALHÃES, Elisandra Maria.; MORAES, Rozania Maria Alves de; GONÇALVES, João Batista Costa. Quadro teórico-metodológico da autoconfrontação: profissionais e pesquisador em posição exotópica. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 71-86, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9666>. Acesso em: 06 nov. 2021.

MAGALHÃES, Elisandra Maria. Análise dialógica da atividade linguageira de professores formadores de línguas inglesa e espanhola: implicações das abordagens clínica e ergonômica da atividade na formação inicial. 2019. 358 f. Tese (Doutorado em 2019) - Universidade Estadual do Ceará, 2019. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=95193>. Acesso em: 06 nov. 2021.

MARKOVÁ, Ivana; NOVAES, Adelina. Chronotopes. **Culture & Psychology**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 117-138, mar. 2020. Disponível em : <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1354067X19888189>. Acesso em: 03 dez. 2021.

MATUSOV, Eugene. Irreconcilable differences in Vygotsky's and Bakhtin's approaches to the social and the individual: an educational perspective. **Culture & Psychology**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 99-119, mar. 2011. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1354067X10388840>. Acesso em: 06 nov. 2021.

MESSIAS, Carla. **O agir didático do professor de Língua Portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação**. 2013. 477 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

MESSIAS, Carla; PEREZ, Deivis. A autoconfrontação e seus usos no campo da linguística aplicada ao estudo do trabalho do professor. **Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 2, n. 2, p. 92-112, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/628/364>. Acesso em: 07 nov. 2019.

MOLON, Newton Duarte; VIANNA, Rodolfo. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 142-165, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/SKstZ8JH7M66mxQ7RnncZ7j/abstract/?lang=pt#ModalArticles>. Acesso em: 06 nov. 2021.

MORAES, Rozania Maria Alves de. A abordagem ergonômica da atividade docente: uma introdução às noções teóricas e metodológicas. **Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 1, n. 6, p.59-75, 2014. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1931/1721>. Acesso em: 07 nov. 2019.

MORAES, Rozania Maria de.; MAGALHÃES, Elisandra Maria. Abordagem clínica na análise da atividade docente: uma via unindo pesquisa, intervenção e formação. **Horizontes**, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 105-120, dez. 2021. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/515>. Acesso em: 28 jun. 2023.

NASCIMENTO, Vinicius. O eu-para-mim de intérpretes de língua de sinais experientes em formação. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 104-122, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/M9Kd7QpFVcvdPXqxc6D3PR/?lang=pt#>. Acesso em: 06 nov. 2021.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Bakhtin e a cultura contemporânea: sinalizações para a pesquisa em linguística aplicada. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 1, n. 13, 2002. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/531>. Acesso em: 06 nov. 2021.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. **Linguagem em (Dis)curso**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 101-117, 2006. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/324. Acesso em: 01 dez. 2021.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Um olhar bakhtiniano sobre a pesquisa nos estudos do discurso. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 14, n. 2, p.265-284, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59914>. Acesso em: 18 set. 2019.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. A noção de verdade e a pesquisa em linguística aplicada: Bakhtin como um possível interlocutor. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 52, n. 2, p. 203-216, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/M5yrkQVHzJfpTfQPmSvRygj/?lang=pt#ModalArticles>. Acesso em 06 nov. 2021.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de; SANTOS, Davidson. Estágio Supervisionado em Letras - Português: uma Arena de vozes sociais. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 21, n. 50, p.160-176, 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24348>. Acesso em: 06 nov. 2021.

PEREZ, Deivis; MESSIAS, Carla. Usos da autoconfrontação na linguística aplicada: o caso de um grupo de pesquisa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 54, n. 2, p. 245-266, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/jtj45YtyWzrbvqpxbBrD6Hc/?lang=pt>. Acesso em: 06 nov. 2021.

ROCHA, Suélen Maria; LOUSADA, Eliane Gouvêa. A entrevista em autoconfrontação na formação como espaço para verbalização de obstáculos e coconstrução de saberes do métier de professor. **Textura - Ulbra**, [S. l.], v. 22, n. 52, p. 216-249, 19 out. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5967>. Acesso em: 06 nov. 2021.

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho; SOBRAL, Adail. Eu, o outro (Outro) e o vazio na constituição da representação identitária. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, [S. l.] v. 37, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/bmLXSKqkHKNx9dhBYHxGvrf/abstract/?lang=pt#ModalArticles>. Acesso em: 01 dez. 2021.

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

SOBRAL, Adail. A radicalidade da concepção de linguagem e de gênero discursivo do Círculo de Bakhtin: breves comentários. **Eutomia: Revista de Literatura e Linguística**, [S. l.], v. 1, n. 4, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/1781>. Acesso em: 10 maio 2023.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p.1076-1094, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33006>. Acesso em: 06 nov. 2021.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. *In*: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 11-36.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Das significações na língua ao sentido na linguagem: parâmetros para uma análise dialógica. **Linguagem em (dis)curso**, Tubarão, v.

18, n. 2, p.307-322, maio-ago. 2018. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ld/a/fBjkhycJGCqmmQRLbLwT4d/abstract/?lang=pt>. Acesso em:
 06 nov. 2021.

SOBRAL, Adail. **A filosofia primeira de Bakhtin**: roteiro de leitura comentada. Campina: Mercados de Letras, 2019.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Por Uma Proposta de Educação Dialógica Alteritária. **Línguas&Letras**, [S. l.], v. 21, n. 49, p. 7-27, 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24675>. Acesso em: 12 maio 2023.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez de. O ensino como trabalho. *In*: MACHADO, Anna Rachel (org). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 83-104.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez.; FAÏTA, Daniel (orgs.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002, 240 p. Trad.: Ines Polegato e Décio Rocha. Revisão Técnica: Décio Rocha.

SZUNDY, Paula Tatianne Carrera; MARTINS, Patrícia de Souza; MOREIRÃO, Diego Domingues Peçanha. A filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin e a LA indisciplinar: diálogos possíveis. **Raído**, Dourados, v. 14, n. 36, p. 378-399, dez. 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/12414>. Acesso em: 07 nov. 2021.

VIEIRA, Marcos. **A atividade, o discurso e a clínica: uma atividade dialógica do trabalho médico**. 2002. 364 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

VIEIRA, Marcos; FAÏTA, Daniel. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, Cuiabá, v. 7, n. 7, p. 27-65, 2003. Disponível em:
<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1137/901>. Acesso em:
 07 nov. 2019.

VIGOTSKI, Liev. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Tradução de: Cláudia Berliner.

VIGOTSKI, Liev. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Tradução de: Paulo Bezerra.

VOLOSINOV, Valentin. **Freudianism**: a marxist critique. New York: Academic Press, 1976. Tradução de: I. R. Titunik.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A SEQUÊNCIA FORMATIVA COMO DISPOSITIVO DIALÓGICO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA LINGÜÍSTICA APLICADA

Pesquisador: Rafael Lira Gomes Bastos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 55947622.5.0000.5054

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.289.505

Apresentação do Projeto:

Ao considerar que a linguagem é parte constitutiva das práticas sociais, a pesquisa em Linguística Aplicada (doravante, LA) compõe importante documentação para explicar as discursividades em diversos contextos institucionais. Relacionar a linguagem com a educação, com as tecnologias com as identidades sociais ou com a formação do professor são apenas alguns exemplos para se entender o alcance da LA em tempos mais recentes. Nessa abrangência, a epistemologia dialógica de Bakhtin e o Círculo vem guiando inúmeros trabalhos da área e definindo possibilidades teórico-metodológicas de produção do conhecimento inserida na comunidade de prática de uma Linguística Aplicada (LA) que pauta a relação entre linguagem e trabalho docente, esta pesquisa objetiva analisar a contribuição da Sequência Formativa (SF) como dispositivo dialógico para a formação continuada de professores da educação básica. Será realizada análise dialógica do discurso.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivos

-Analisar o papel da Sequência Formativa enquanto dispositivo dialógico para a formação continuada de professores da educação básica.

Objetivos específicos

a) Descrever como os professores caracterizam a atividade docente a partir das interações

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comape@ufc.br

Continuação do Parecer: 5.289-505

discursivas no e sobre o trabalho.

b) Descrever as tensões sobre a atividade docente nos enunciados dos professores em contexto de autoconfrontação.

c) Avaliar a aplicação da Sequência Formativa para o desenvolvimento da história da profissão dos sujeitos da pesquisa

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Essa pesquisa pode trazer alguns riscos mínimos para os sujeitos envolvidos.

Benefícios:

A Sequência Formativa pode contribuir positivamente para a formação continuada de professores da educação básica, instaurando mudanças no trabalho que partem dos próprios professores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto em questão está bem escrito, de boa leitura e entendimento. Está incluído desenho do estudo, introdução, revisão, objetivos, metodologia, cronograma de atividades, orçamento e outros. A documentação exigida pela RESOLUÇÃO 466/2012/CNS/MS que regulamenta os estudos aplicados aos seres humanos está incluída.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação do trabalho estão coerentes com o tema abordado e o rigor da ética em pesquisa.

Recomendações:

O projeto de pesquisa está devidamente instruído para que o mesmo seja executado. Portanto o parecer é favorável à sua APROVAÇÃO

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1889637.pdf	02/02/2022 21:48:01		Acelto
Declaração de concordância	TERMO_DE_COMPROMISSO_PARA_A_UTILIZACAO_DE_DADOS.pdf	02/02/2022 21:45:27	Rafael Lira Gomes Bastos	Acelto
TCLE/ Termos de	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_	02/02/2022	Rafael Lira Gomes	Acelto

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3385-6344

E-mail: comape@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 5.266.505

Assentimento / Justificativa de Ausência	ESCLARECIDO_TALE.docx	21:42:43	Bastos	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO_TCLE.docx	02/02/2022 21:42:23	Rafael Lira Gomes Bastos	Acelto
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	CARTA_SOLICITANDO_APRECIACAO_CEP_UFC_.pdf	02/02/2022 21:40:23	Rafael Lira Gomes Bastos	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO_BROCHURA_DO_PESQUISADOR.pdf	02/02/2022 21:37:48	Rafael Lira Gomes Bastos	Acelto
Orçamento	DECLARACAO_DE_ORCAMENTO_FINANCEIRO.pdf	02/02/2022 21:36:42	Rafael Lira Gomes Bastos	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO DO LOCAL DE REALIZACAO DA PESQUISA.pdf	02/02/2022 21:35:20	Rafael Lira Gomes Bastos	Acelto
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO DOS PESQUISADORES ENVOLVIDOS NA PESQUISA.pdf	02/02/2022 21:34:04	Rafael Lira Gomes Bastos	Acelto
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	02/02/2022 21:32:45	Rafael Lira Gomes Bastos	Acelto
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	02/02/2022 21:30:24	Rafael Lira Gomes Bastos	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 14 de Março de 2022

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000
Bairro: Redolfo Teófilo
UF: CE Município: FORTALEZA

CEP: 60.430-275

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: conep@ufc.br

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado pelo pesquisador Rafael Lira Gomes Bastos como participante da pesquisa intitulada “A SEQUÊNCIA FORMATIVA COMO DISPOSITIVO DIALÓGICO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA APLICADA”.

Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Esta pesquisa irá trabalhar com a gravação de uma aula de dois professores do Centro Cearense de Idiomas (CCI) unidade Jóquei com uma visita prévia à sala de aula para a apresentação do pesquisador. Após a gravação das aulas, terá início o momento de autoconfrontação simples, quando o professor terá acesso aos trechos gravados de suas aulas, podendo analisar sua prática em interação com o pesquisador, e o momento da autoconfrontação cruzada, quando os dois professores juntos assistem às cenas das aulas um do outro e tecem comentários sobre o trabalho do colega.

Após os momentos de autoconfrontação, no retorno ao coletivo, as cenas das autoconfrontações serão apresentadas e discutidas pelo coletivo de trabalho – os demais professores do CCI e a coordenadora pedagógica, que também assinarão este TCLE. Depois desse momento, será ministrado pelo pesquisador um curso de formação continuada em serviço para todos os cinco professores do CCI, em colaboração com a coordenadora da unidade de ensino.

Serão utilizados os diálogos da autoconfrontação (simples e cruzada), bem como os diálogos do retorno ao coletivo e a escrita do relato dos professores sobre o curso de formação continuada em serviço como *corpus* desta pesquisa. Os enunciados selecionados passarão por uma análise dialógica do discurso, respeitando todos os princípios éticos que ora se impõem.

Assim, com essa pesquisa, buscamos analisar o papel da Sequência Formativa (SF) enquanto dispositivo dialógico para a formação continuada de professores da educação básica. Dessa forma, conhecendo a contribuição da SF, o maior benefício dessa pesquisa será o de contribuir de forma positiva para a formação continuada de professores uma vez que, como dispositivo dialógico de formação continuada, a SF é pensada e operacionalizada a partir do próprio coletivo de trabalho.

Como toda pesquisa que envolve seres humanos, esta pesquisa pode trazer alguns riscos para os sujeitos envolvidos, direto ou indiretamente, tanto para professores como para alunos.

Apontamos para o risco de a presença do pesquisador em sala de aula gerar algum tipo de estranhamento, constrangimento ou incômodo ao professor e aos alunos, atrapalhando o andamento da aula e a interação em sala. Além disso, a proposição de um curso de formação em serviço pode, ainda, mudar a rotina da unidade de ensino e produzir mudanças de horários, o que pode prejudicar o dia a dia dos professores e demais membros do coletivo de trabalho.

Salientamos que os dados aqui obtidos serão utilizados somente nessa pesquisa, sem a identificação dos sujeitos, garantindo o anonimato dos professores, dos alunos, que assinarão outro TCLE, e da coordenadora do CCI. Vale salientar, também, que a adesão a esta pesquisa é de caráter voluntário, e, por isso, não haverá nenhum pagamento aos participantes.

Destacamos que a qualquer momento o participante poderá recusar a continuar participando da pesquisa e que também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Garantimos, ainda, que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto ao responsável pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Lembramos que a qualquer momento o participante poderá ter acesso a informações referentes à pesquisa, pelos telefones/endereço do pesquisador abaixo.

Endereço do responsável pela pesquisa:

Nome: Rafael Lira Gomes Bastos

Instituição: Universidade Federal do Ceará

Endereço: Rua Nogueira Acioli, 1145, apartamento 204, Centro, Fortaleza-Ceará

Telefones para contato: (88) 98146-5141

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, ___anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ___/___/___

Nome do participante da pesquisa	Data ___/___/___	Assinatura
----------------------------------	------------------	------------

Nome do pesquisador	Data ___/___/___	Assinatura
---------------------	------------------	------------

Nome da testemunha	Data ___/___/___	Assinatura
--------------------	------------------	------------

(se o voluntário não souber ler)

Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data ___/___/___	Assinatura
---	------------------	------------

APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como participante da pesquisa: A SEQUÊNCIA FORMATIVA COMO DISPOSITIVO DIALÓGICO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA APLICADA.

Nesse estudo pretendemos analisar o papel da Sequência Formativa enquanto dispositivo dialógica para a formação continuada de professores da educação básica.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a necessidade de se propor e analisar outro tipo de formação continuada em serviço para professores.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): gravação de uma aula de dois professores do Centro Cearense de Idiomas (CCI) unidade Jóquei, autoconfrontação simples com um professor por vez, autoconfrontação cruzada com os dois professores ao mesmo tempo, retorno ao coletivo com os professores e a coordenadora da unidade de ensino, um curso de formação continuada e um relato produzido pelos professores sobre o curso.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo de perturbar as aulas que serão gravadas e a rotina de aprendizagem dos alunos. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do pesquisador

Endereço do responsável pela pesquisa:

Nome: Rafael Lira Gomes Bastos

Instituição: Universidade Federal do Ceará

Endereço: Rua Nogueira Acioli, 1145, apartamento 204, Centro, Fortaleza-Ceará.

Telefones para contato: (88) 98146-5141

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

APÊNDICE C – PAUTA DO PRIMEIRO ENCONTRO FORMATIVO



CENTRO CEARENSE DE IDIOMAS UNIDADE JÓQUEI 1º ENCONTRO FORMATIVO – CCI JÓQUEI

TEMA: Dinâmicas para aulas de LEM

PROFESSORES CONVIDADOS: PCI2 e PPE

MEDIADORES: Corpo Docente CCI Jóquei

ABERTURA:

1º MOMENTO: Apresentação de vídeos oriundos da “Autoconfrontação”.

2º MOMENTO: Dinâmica “Refletindo sobre as práticas de sala de aula”

1º questionamento: Dinâmicas em sala de aula são importantes?

2º questionamento: Com que frequência você utiliza?

3º questionamento: Quais vocês costumam utilizar?

DESENVOLVIMENTO: PRÁTICA PARTILHADA

Sugestões de uso de dinâmicas para aulas de LEM.

CONCLUSÃO:

Avaliação das práticas apresentadas no encontro formativo.

- Quais dinâmicas vocês pretendem usar nas próximas aulas?
- Quais outras dinâmicas vocês sugerem?*

*Para o compartilhamento de dinâmicas/atividades para aulas de LEM, acesse [link para o drive]

APÊNDICE D – PAUTA DO SEGUNDO ENCONTRO FORMATIVO



CENTRO CEARENSE DE IDIOMAS UNIDADE JÓQUEI 2º ENCONTRO FORMATIVO – CCI JÓQUEI

TEMA: Técnicas de ensino de LEM

PROFESSORA CONVIDADA: PPI

MEDIADORES: Corpo Docente CCI Jóquei

ABERTURA:

1º MOMENTO: Apresentação de vídeos oriundos da “Autoconfrontação”.

2º MOMENTO: Dinâmica “Construindo *A Prática*”

Neste momento, os professores serão convidados a pôr em ordem os diferentes estágios de uma aula, através da enumeração sequencial de ações ligadas a cada etapa de sua realização, a saber: **introdução, desenvolvimento e conclusão.**

1º questionamento:

2º questionamento:

3º questionamento:

DESENVOLVIMENTO: PRÁTICA PARTILHADA

Sugestões de técnicas para a organização do *TEMPO*, da *INTERAÇÃO* e do *FEEDBACK* para aulas de LEM.

CONCLUSÃO: Avaliação do encontro!

DINÂMICA DO REPOLHO

O que você faria SE....?

Elaborar aula show e metade da turma faltar?

Estamos sem internet?

Quando pergunto e o aluno não responde?

Quando pergunto e o aluno não entende de forma alguma?

Você está explicando e há dois alunos conversando?

Orientar a realização de uma atividade e alunos se recusarem a fazer?

Planeja um jogo e não há voluntários para a realização, o que fazer?

Se você fizer uma pergunta em LE e o aluno responder em LM?

Avaliação das práticas apresentadas no encontro formativo.

- Quais dinâmicas vocês pretendem usar nas próximas aulas?
- Quais outras dinâmicas vocês sugerem?*

*Para o compartilhamento de dinâmicas/atividades para aulas de LEM, acesse [link para o drive]

APÊNDICE E – PAUTA DO TERCEIRO ENCONTRO FORMATIVO



CENTRO CEARENSE DE IDIOMAS UNIDADE JÓQUEI 3º ENCONTRO FORMATIVO – CCI JÓQUEI

TEMA: O (não) uso da língua portuguesa na aula de LEM

PROFESSORES CONVIDADOS: PE e PCI1

MEDIADORES: Corpo Docente CCI Jóquei

ABERTURA:

1º MOMENTO: Apresentação de vídeos oriundos da “Autoconfrontação”.

2º MOMENTO: Dinâmica do “Repolho”

DESENVOLVIMENTO: PRÁTICA PARTILHADA

Estudo em grupo dirigido (leitura e anotação de seu ponto de defesa) – 20min

Divisão da equipe em 2 grupos (para leitura de texto em defesa ou não do uso da LM em aulas de LE)

Após a divisão, cada grupo indicará um orador para defender a tese de cada grupo;

A sala estará organizada em formato de Júri e, após o retorno do Estudo Dirigido, cada orador terá 3min para a defesa de seu ponto de vista.

Após a defesa, cada orador terá 2min de replica e, por fim, mais 1min de tréplica.

Após esse momento, ficará a critério do Júri popular (Formado pela equipe CCI), que indicará SIM ou NÃO em resposta à pergunta: A LM pode ser usada em aula de LE?

CONCLUSÃO:

Considerações finais apresentadas por um representante de cada equipe.