

A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho

Ada Magaly Matias Brasileiro*

Resumo

Este trabalho traz como tema a autoconfrontação, metodologia desenvolvida pela Clínica da Atividade (FAÍTA, 2002; CLOT, 2000, 2010) e utilizada pelos adeptos do Interacionismo Sociodiscursivo (AMIGUES, 2004; BRONCKART, 2003, 2006, 2008), cujo princípio é fazer da atividade passada o objeto da atividade presente, por meio da linguagem. O objetivo desta pesquisa é apresentar os fatores que devem ser levados em consideração para que uma instituição escolar utilize esse instrumento na formação contínua de seus professores. Esse investimento se justifica pela necessidade institucional de ferramentas capazes de formar os professores em ambiente de trabalho e pela carência dos docentes de receberem retornos sobre suas ações. Por meio de leituras e de 10 sessões de autoconfrontação, foi possível elaborar um roteiro prático para a aplicação da metodologia.

Palavras-chave: Formação docente. Procedimentos de autoconfrontação. ISD. Clínica da Atividade.

A contextualização da pesquisa

Há cerca de seis décadas, grupos vinculados à Psicologia do Trabalho, especialmente à Clínica de Atividade, representada por Clot (2010), Faíta (2002) e Nouroudine (2002), têm se dedicado à análise do trabalho, buscando intervir em situações de atividade e restabelecer o poder de agir da coletividade. Em seus métodos de estudo, a linguagem, numa perspectiva dialógica e interacionista, é o objeto fundamental de análise. Sendo a linguagem o mesmo foco investigativo da Linguística, tais estudos provocaram uma aproximação entre as duas áreas científicas, especialmente, entre os pesquisadores do Interacionismo

* Faculdade Pitágoras.

Sociodiscursivo (ISD), cujo interesse tem se acentuado nos estudos acerca do trabalho docente, impulsionados por Amigues (2004) e Bronckart (2006).

Dentre as várias metodologias exploradas e aplicadas pela Clínica da Atividade, uma tem merecido atenção especial por parte dos adeptos ao ISD: a autoconfrontação. Tal proposta metodológica associa concepções de linguagem a fatos ergonômicos e analisa a descrição que o trabalhador faz de sua atividade (SOUZA-E-SILVA; FAÏTA, 2002; CLOT *et al.*, 2001).

No Brasil, o grupo Análise da Linguagem e do Trabalho Educacional e suas Relações (ALTER-LAEL),¹ composto por Machado (PUC-SP), Lousada (USP), Souza-e-Silva (PUC-SP) e outros, tem estimulado pesquisas que apliquem tal metodologia ao trabalho do professor, na tentativa de contribuir para a compreensão do fazer docente, bem como apontar caminhos para a formação continuada dos professores. Tais pesquisas² revelam o potencial da autoconfrontação na tarefa a que se propõe, mostrando que, ao analisar o fato vivido, os professores fazem alusão ao trabalho prescrito e ao real, para poderem interpretar suas ações. E que, ao interpretá-las, eles realizam um movimento de busca de autoconsciência a partir da alteridade, além de um interesse veemente de ressignificação do fazer. Tais fatos evidenciam a oportunidade de abrangência de aplicação do método, o qual deveria ultrapassar as fronteiras das pesquisas acadêmicas e chegar às instituições escolares, como prática na formação contínua dos professores.

Ao suscitar essa possibilidade, coloco-me diante de um desafio, que é o de contribuir para a viabilização de tal proposta. Eis, portanto, o questionamento que proponho para o presente estudo: que fatores devem ser levados em consideração para que uma instituição escolar utilize a metodologia da autoconfrontação como um instrumento de formação continuada de seus professores? Confiando na condição de as escolas lançarem mão desse instrumento para o desenvolvimento do coletivo docente, sem a interveniência de sujeitos externos ao grupo, como pesquisadores, especialistas ou consultores, é que pretendo, com este trabalho, apresentar os procedimentos de aplicação da metodologia da autoconfrontação em ambiente de trabalho docente, bem como suscitar reflexões sobre aspectos sociointeracionais associados a essa metodologia, suas potencialidades e fragilidades.

Este estudo se justifica, principalmente, pela necessidade que há nas instituições escolares de metodologias aplicáveis no próprio ambiente de trabalho que possam auxiliar na formação do trabalhador e na melhoria contínua da sua atuação. Por

1 - Grupo vinculado ao LAF (Langage, Action, Formation), coordenado por Jean-Paul Bronckart, na Universidade de Genebra.

2 - Destaco: Buzzo (Tese, 2008); Drey (Dissertação, 2008); Tognato (Tese, 2009).

outro lado, seria uma oportunidade de suprir a carência de instrumentos capazes de fornecer retorno aos professores sobre o seu trabalho. Assim, a autoconfrontação seria uma ocasião de aplicar as evoluções conquistadas pela aliança entre a Clínica da Atividade e o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) na melhoria do processo produtivo docente, possibilitando que o profissional se veja em atuação, reveja e reformule conceitos, teste hipóteses sobre seu agir profissional, avalie métodos/estratégias didáticos e reconstrua a sua ação.

Campos teóricos da pesquisa

Para melhor compreender a complexidade do agir docente, busquei concepções convergentes entre a Clínica da Atividade e o ISD, sobre as noções acerca do trabalho e sua relação com a linguagem; os determinantes do trabalho docente e as categorias de análise apontadas para essa atividade. Em seguida, trouxe à tona os mecanismos da autoconfrontação, foco específico desta pesquisa. A associação entre os dois campos de estudos se faz coerente, pelo fato de ambos terem em comum a ancoragem epistemológica nos fatores de desenvolvimento humano de Vygotsky e na dialogia bakhtiniana. De um lado, temos a Ergonomia da Atividade, originária na França, em 1958, com o intuito de produzir conhecimentos específicos sobre o trabalho humano, sendo seus estudos baseados na decomposição/recomposição da atividade (por meio da linguagem) a ser transformada e melhorada. Alinhada a esse ramo científico, a Clínica da Atividade, conduzida principalmente por Clot (2010) e Faïta (2002), desenvolveu relevantes conceitos e métodos de observação e geração de dados sobre o agir.

No outro elo dessa aliança teórica está o ISD, o qual, originado do interacionismo simbólico, fortaleceu-se na Universidade de Genebra, em 1973, com um curso de Linguística ministrado por Bronckart a professores formadores. Em seu projeto, baseado no interacionismo social, a linguagem, entendida como forma de interação, assume papel central, tanto na constituição do pensamento consciente, quanto no desenvolvimento das pessoas. Para Bronckart (2003, p. 42), a ação, mediada pela linguagem, é o resultado da apropriação das propriedades da atividade social humana (verbais ou não verbais). Com base em Habermas, o autor toma o agir comunicativo como condutor de conhecimentos coletivos, que são historicamente construídos e avaliados pelos saberes elaborados sobre o meio físico, as normas, valores e símbolos construídos para regular as interações entre grupos ou entre indivíduos, assim como as expectativas de um agente humano.

Aportes conceituais sobre linguagem e trabalho

Na perspectiva da Clínica da Atividade, o trabalho é analisado sob três dimensões: o que é *prescrito*, o que é *realizado* e o que é *real*. Ao observar o trabalho prescrito, o pesquisador se atém à análise da tarefa que deve ser feita, considerando suas condições de realização, seus objetivos e meios utilizados. Quando se trata do trabalho realizado, o foco do analista é o que o trabalhador efetivamente faz para realizar a tarefa. Vincula-se ao termo atividade, que, apesar de não ser diretamente observável, é interpretável a partir da ação realizada pelo trabalhador (AMIGUES, 2004, p. 35-41, *passim*). Quanto à terceira dimensão, o trabalho real, refere-se também às “atividades contrariadas”, destacando as tensões sofridas pelo trabalhador, quando é impedido, por diferentes fatores, de realizar o trabalho prescrito (CLOT, 1999, p. 23).

O aporte teórico do ISD acrescenta uma quarta dimensão para essa análise: *o trabalho interpretado*. Essa importante contribuição considera a atividade “a partir da análise dos textos de descrição do trabalho real produzidos pelos pesquisadores” (BRONCKART, 2006, p. 217) e chama a atenção para a necessidade de distinguir as vozes presentes no discurso interpretativo, que tanto podem ser do pesquisador, quanto do protagonista do trabalho. Diante disso, é necessário que o pesquisador atente para os valores éticos da pesquisa, esforçando-se para proteger a voz do trabalhador, distinguindo-a da de quem a interpreta.

Tão importante como as dimensões de análise do trabalho é a relação existente entre este e a linguagem, também vista pela Clínica da Atividade sob três ângulos: a linguagem como trabalho, a linguagem no trabalho e a linguagem sobre o trabalho (NOUROUDINE, 2002, p. 17). A linguagem como trabalho ocorre quando ela “funciona como parte legitimada da atividade, (...) não é somente uma dimensão, dentre outras, do trabalho, mas ela própria se reveste de uma série de dimensões”, sendo usada para gerir o tempo, para evidenciar a dialogia do discurso e para revelar saberes e valores que modelam as relações sociais e possibilitam a cooperação entre os sujeitos (NOUROUDINE, 2002, p. 21).

A linguagem no trabalho ocorre em situação de atividade e pode veicular conteúdos de natureza variada, às vezes, até externa à atividade executada pelo coletivo. Nouroudine defende que a análise da linguagem no trabalho é tão relevante quanto a da linguagem como trabalho, pois possibilita a construção de saberes (2002, p. 25).

Já a linguagem sobre o trabalho vincula-se ao trabalho interpretado e, por isso, procura decifrar a atividade em desenvolvimento. Esse discurso pode ser

originado por exigências da empresa ou por um motivo da equipe de comentar, avaliar, justificar, corrigir, etc. (*op. cit.*, p. 25-28). O autor ainda adverte que, para se compreender a validade e a pertinência desse discurso, é necessário se questionar sobre os elementos dele constitutivos: “quem fala?”; “de onde se fala?”; “em que contexto fala?”.

Essa categorização da relação linguagem/trabalho fortalece as pesquisas voltadas à compreensão do trabalho docente e evidencia o fator da interação verbal, tão caro ao ISD. Para os sociointeracionistas, é na interação com o outro que o autoconhecimento se constitui, pois “a consciência, que parece estar centrada no Eu” (HABERMAS, 1990, p. 212), ao contrário, forma-se através da relação mediada por um parceiro de interação, ou seja, o sujeito se reconhece a partir da alteridade, por meio da linguagem, isto é, a intersubjetividade.

O trabalho docente: constituição e contexto

Tomar o trabalho docente como tema de discussão é, antes de tudo, tomar consciência da sua amplitude e complexidade, pois tal profissão não se restringe ao domínio que o professor apresenta sobre o programa e os conteúdos temáticos da aula, ou sobre as capacidades e limitações de seus alunos, mas, sobretudo, “(...) na capacidade de conduzir seu projeto didático, considerando múltiplos aspectos (sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares, etc.), frequentemente subestimados e que, entretanto, constituem o ‘real’ mais concreto da vida de uma classe.” (BRONCKART, 2006, p. 227).

Assim, para que um professor seja bem-sucedido, não basta o domínio do conteúdo, ele deve saber gerir a aula e seu percurso, balizando-a pelas expectativas e objetivos institucionalmente prescritos e atentando para as características e reações dos alunos. Bronckart ainda lembra que esse profissional deve estar atento aos diversos contextos nos quais o seu fazer está inserido: desde o sistema didático adotado pela instituição, incluindo o sistema de ensino, o educacional e o contexto sócio-histórico particular do qual a instituição faz parte, pois “o trabalho do professor nem sempre depende dele mesmo para sua realização, mas somam-se outras dimensões que também são constituintes de seu trabalho (2006, p. 207)”.

Entendendo que o trabalho do professor não se reduz às ações mediadoras de ensino nem se restringe ao ambiente da sala de aula, é natural que o docente veja, em seu trabalho real, um ambiente de tensão que, de acordo com Buzzo (2008, p. 28), coloca-o entre o desejo de ser eficiente e o de manter uma boa saúde profissional, tendo de “camuflar o estresse” e controlar seus sentimentos. Para

ela, o centro das questões da formação docente deveria se relacionar à exigência da comunidade educacional: a qualidade de ensino. Isso evidencia a necessidade de investimento na formação do professor, cuja tarefa tem sido muito individual, cabendo-lhe a responsabilidade de identificar suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento.

Mais do que conhecer o seu trabalho, o professor deve saber mobilizar conhecimentos em sala de aula e, para isso, dominar competências. A expectativa que se aponta para os educadores e para a sociedade, no momento, é de que seja possível propor alternativas curriculares capazes de auxiliar o docente no aprimoramento da sua formação contínua. Tomando o fator de autoconhecimento que perpassa essa questão, fica evidente a necessidade de o professor ter acesso a instrumentos que lhe forneçam informações sobre o seu fazer, que lhe proporcionem condições de verificar como ele atua, que aspectos ou competências já desenvolveu e quais ainda carecem de aperfeiçoamento. O investimento dos estudos sociointeracionistas no trabalho do professor traz algumas contribuições para a compreensão desse labor. Dentre elas, destaco: (i) os elementos constitutivos e (ii) as categorias de análise do trabalho docente.

No primeiro caso, Machado e Lousada (2010, s/p), esquematizam os elementos que constituem a atividade do professor, considerando-a em três polos: professor, objeto de aprendizagem e outrem (todos os sujeitos e instâncias enunciativas envolvidos no contexto), perpassados pelos artefatos/instrumentos (recursos materiais e simbólicos necessários à aplicação da aula). Tais polos encontram-se em interação, influenciando-se mutuamente, e estão inseridos em instâncias superiores, as quais caracterizam o trabalho docente como uma atividade que não se limita à sala de aula, às interações com os alunos. Consiste em:

Uma mobilização de seu ser integral, em diferentes situações de planejamento, de aula, de avaliação, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação (MACHADO, 2007, p. 93).

Outra contribuição apontada pelo ISD, baseada nos elementos constitutivos do trabalho docente, são categorias mais estáveis de análise. Bronckart (2008) propõe três planos de observação para o pesquisador:

- O plano motivacional = composto por **determinantes externos** (de origem coletiva ou da ordem das representações sociais) e **motivos** (interiorizados pelo sujeito);
- O plano intencional = composto por **finalidades** (origem coletiva e socialmente validadas) e **intenções** (os fins do agir interiorizados pelo sujeito);
- O plano dos recursos para o agir = composto por **instrumentos** (artefatos concretos e “modelos de agir” disponíveis no meio social) e **capacidades** (recursos mentais e comportamentais atribuídos ao sujeito).

Com esses apontamentos, o ISD, aliado aos pressupostos da Clínica da Atividade, propõe instrumentos de análise da atividade real do professor, os quais, mediados pela linguagem como trabalho, no trabalho e sobre o trabalho, poderão iluminar a realidade da sala de aula. A premissa na qual se acredita é que é possível melhorar aquilo que se compreende bem.

A autoconfrontação: a provocação da linguagem sobre o trabalho

Utilizada em intervenções de procedimentos em situações de trabalho, a autoconfrontação é uma metodologia cujo princípio é fazer da atividade vivida o objeto de outra experiência, ou a atividade presente, por meio da linguagem, provocando o sujeito a pensar sobre sua atividade e ressignificá-la (CLOT *et al.* 2001, p. 8). Esse procedimento pode ser concretizado de duas formas: a autoconfrontação simples e a autoconfrontação cruzada.

Na primeira versão, autoconfrontação simples, o pesquisador forma o grupo de pesquisa e faz as gravações dos pesquisados durante a realização de sua tarefa. Posteriormente, ele seleciona algumas cenas significativas e assiste a elas juntamente com o trabalhador, suscitando nele a descrição do que ele vê no vídeo e propiciando uma relação dialógica com o objeto filmado, com os sujeitos envolvidos na atividade e com o próprio pesquisador.

Na modalidade de autoconfrontação cruzada, há o encontro de dois trabalhadores com o pesquisador. Ambos os trabalhadores, cujas atividades foram filmadas, assistem aos vídeos um do outro e comentam sobre suas ações. Essas sessões devem ser gravadas em áudio ou vídeo pelo pesquisador, que faz perguntas, quando julgar necessário, conduzindo as reflexões e tomadas de consciência sobre o que fazem. A autoconfrontação se estabelece com a construção de sentidos por meio da imagem para a confrontação e ressignificação do *eu* através do *outro*. Tais procedimentos permitem a reinterpretação das dimensões do trabalho, já que o

real transparece e permite que se estabeleçam relações com o trabalho prescrito. Surge, assim, o trabalho representado, através da reflexão do trabalhador sobre sua atuação.

Souza-e-Silva (2004, p. 104) argumenta que se estabelece “um ciclo entre o que os trabalhadores fazem, aquilo que eles dizem sobre o que fazem e o que eles fazem daquilo que eles mesmos dizem”, já que, ao se confrontar com o que faz, o sujeito, normalmente, se estranha e é absorvido em um diálogo com vozes internas e externas, responsáveis por sua formação, que instigam um desejo de recriação do seu objeto de trabalho e do seu sentido.

A autoconfrontação gera uma tomada de consciência da alteridade, pois o sentimento desencadeado pela experiência da mediação da imagem provoca o estranhamento de algo que é familiar. “O sujeito se dá conta daquilo que nele é diferente, não reconhecível como parte de si próprio” e, posteriormente, isso lhe permite assimilar e incorporar essa visão em sua consciência como algo familiar (SOUZA, 2003, p. 85). Outro aspecto relaciona-se à distinção de papéis entre o analista e o protagonista da atividade, pois o analista não deve confundir o seu papel com o dos protagonistas diretos do trabalho. A “atividade sobre a atividade em que se constitui a autoconfrontação não pode substituir a atividade mesma, uma vez que, nessa segunda fase, o processo de produção de sentido é realizado a partir do trabalho observado no suporte vídeo” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 33). Essa metodologia, que tem sido aplicada em pesquisas relacionadas ao trabalho docente, busca compreender e descrever tal atividade e tem sido vista como uma oportunidade para o desenvolvimento contínuo do professor.

O percurso da pesquisa

Esta pesquisa é parte de um estudo de maior abrangência que compõe a minha tese de doutorado, na qual estudo a emoção na interação em sala de aula. A pesquisa de natureza qualitativa e etnográfica³ possibilitou-me a inserção no ambiente pesquisado, conferindo-me, além de qualidade de observação e conhecimento do contexto e dos sujeitos estudados, melhor condição de compreensão dos dados.

Em estudo concomitante a este, pude verificar as potencialidades da autoconfrontação como metodologia a ser usada em processo de formação contínua

3 - A pesquisa etnometodológica, segundo Minayo (2007, p. 150), refere-se a um conjunto de estratégias de pesquisa voltadas à descrição minuciosa dos objetos que investiga, preconizando a “observação direta e a investigação detalhada dos fatos no lugar em que eles ocorrem, com a finalidade de produzir uma descrição minuciosa e detalhada dos fatos (...), das pessoas, suas relações e sua cultura” no lugar em que eles ocorrem.

do professor, tendo alcançado os objetivos propostos em 80% dos profissionais. Diante desse fato e do percurso vivido com os professores de uma escola estadual de ensino fundamental, no centro de Belo Horizonte (MG), os quais se ressentem da ausência de retorno com relação a seu trabalho, lancei-me ao desafio que aqui me proponho: o de apresentar a metodologia da autoconfrontação às instituições de ensino como um instrumento eficaz na formação contínua de seus professores, bem como fornecer os mecanismos do seu funcionamento de modo objetivo. Esses fatores caracterizam a finalidade deste estudo como metodológico, uma vez que se dedica a “indagar por instrumentos, por caminhos, por modos de se fazer ciência, ou a produzir técnicas de tratamento da realidade, ou a discutir abordagens teórico-práticas” (DEMO, 2009, p. 13).

No período em que se deu a pesquisa de campo, entre fevereiro e novembro de 2010, pude assistir às aulas, elaborar relatórios de observação, aplicar questionários a alunos e professores, gravar 28 aulas em vídeo, transcrevê-las e gravar em áudio e transcrever 10 sessões de autoconfrontação simples. Para este artigo, o *corpus* que me interessa são as sessões de autoconfrontação, seus mecanismos e seu contexto de produção e de aplicação.

Destaco que meu trabalho nas duas turmas tomadas como amostra iniciou-se logo nos primeiros dias de aula do ano letivo de 2010, fator que contribuiu para a minha presença na sala de aula ser encarada com maior naturalidade. Aos poucos, fui ganhando a confiança dos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem da escola, de modo que, quando chegou o momento da gravação das aulas, entre 15 e 19/3, o processo ocorreu sem dificuldades.

Tento em vista os objetivos propostos, na análise a seguir, direcionei o olhar mais para o processo de aplicação em si do que para os resultados do método. Procurei focalizar as lentes para o contexto sócio-histórico da gravação, a constituição dos sujeitos envolvidos no processo, a estrutura da sessão, as ações necessárias para a execução de cada uma das fases, os temas focalizados e os cuidados a serem tomados pelo condutor do processo. Para efeito de identificação das vozes aqui apresentadas, utilizo a letra P para pesquisadora e P1, P2, P3... para os professores, na ordem em que foram realizadas as sessões de autoconfrontação.

A reconstrução do vivido por meio da linguagem

O livre trânsito que me foi concedido na escola possibilitou-me conhecer o seu contexto sócio-histórico e os discursos nele constituídos. No tempo em que lá permaneci, foi possível observar a linguagem em seus diversos contextos:

como trabalho, nos momentos de realização das aulas; no trabalho, nos diversos espaços e tempos extraclasse; e sobre o trabalho, especificamente, no momento da aplicação da autoconfrontação. Minhas observações, marcadas pelos preceitos sociointeracionistas, buscavam filtrar os dados usando critérios contextuais: “quem fala?”, “para quem fala?”, “em que contexto fala?”

Inicialmente, constatei o orgulho dos corpos docente, discente e administrativo de fazerem parte da história de uma escola centenária, tombada como patrimônio histórico e artístico de Minas Gerais, cuja preservação era assunto recorrente em seus discursos. Verifiquei também que a escola contava com a dotação completa do quadro de pessoal e que se tratava de um ambiente dinâmico, vivo, com projetos escolares sempre em funcionamento. Pude testemunhar ocorrências tanto de parcerias entre os colegas de trabalho, quanto de estranhamento e tensão. Esses últimos, mais associados à greve dos professores estaduais, que estava sendo anunciada e provocava dissidências entre os professores e entre estes e elementos da gestão escolar. Eles manifestavam insatisfações associadas a determinantes externos ao trabalho: o sistema educacional, o salário e a própria gestão da escola.

Pude também verificar as relações linguagem/trabalho, tendo acesso às normas prescritas pela escola, assistindo ao trabalho realizado, relatando-o e constatando as dificuldades do real da atividade. Uma das dificuldades apontadas por membros do grupo docente e que aqui merece destaque foi a ausência de retorno sobre o seu fazer. Os professores sentiam carência de avaliação sobre os seus modelos concretos e mentais de agir.

P6: “A gente tem muito pouco retorno... né? eu falo assim/ às vezes... a gente recebe um estagiário: ele fica aí seis meses assistindo aula da gente... ele preenche folhas e folhas e vai embora.”

Tendo, então, realizado a gravação, assisti aos filmes, transcrevi os textos, selecionei as cenas marcadas pela interação e marquei as entrevistas com os professores, os quais aceitaram o convite sem restrições e compareceram ao local definido por eles, no horário marcado. Quando chegaram, já me encontraram com o equipamento de vídeo ligado e a disposição da mesa e das cadeiras (uma ao lado da outra) definida. Novamente, expliquei o procedimento, antes de ligar o gravador, e começamos a sessão, sempre num ambiente marcado pela parceria, sendo que um clima de confiança foi sendo ratificado ao longo da sessão.

Por ser uma dinâmica nova para os sujeitos envolvidos, analista e profissional, fomos, durante o processo, reconhecendo, constituindo e confirmando os nossos papéis. O meu papel foi bem definido como a gestora do evento, abrindo-o: “**P:**

então vamos começar aqui... a sessão... já está gravando/ viu?"; conduzindo-o: "P: ok/ muito boa essa reflexão!"; P: você quer comentar?; e encerrando-o: P: eu é quem agradeço/ viu? então vamos encerrar aqui nossa sessão". Entretanto, em alguns momentos, quis me fazer reconhecer como par da docente, destacando também o meu papel de professora: **P:** *"a sala de aula é o nosso espaço/ é onde nós podemos fazer alguma coisa/ não é?"* Nesses momentos, eu conseguia mais espontaneidade dos entrevistados e, embora tenha zelado para não interferir, avaliar ou sobrepor-me à descrição do profissional em foco, não me furtei à emissão do meu ponto de vista. Assim, contando também com o conhecimento prévio que já tínhamos uns dos outros, fomos estabelecendo uma relação de confiança e produtividade nas sessões.

Durante os eventos, procurei ouvir mais do que falar, ficar atenta aos detalhes contextuais e procedimentais do entrevistado, confirmar o que o professor dizia, usando marcadores conversacionais, para indicar atenção, concordância ou continuidade do discurso: **P:** *hum... hum/; P: legal/; P: Hã hã/*. Isso os deixou mais à vontade em seus relatos. Em uma intervenção, entretanto, fiz perguntas mais diretas e temi pela contaminação do dado a ser gerado: **P:** *e você fez com Essa intenção/ né?* Ao transcrever os dados dessa passagem, revelei as condições contextuais em descrições paralelas, no intuito de esclarecer as intenções e o resultado das ações linguageiras. Aliás, esforcei-me em registrar os dados contextuais do encontro o mais brevemente possível, por considerá-los essenciais à análise das informações.

Quanto à constituição dos sujeitos protagonistas da atividade, é digno de registro o fato de todos eles terem demonstrado interesse pela dinâmica e boa vontade em participar do trabalho. Ao cruzar as informações dadas com o conhecimento prévio que tinha a respeito deles, pude verificar o esforço de cada um em atingir o objetivo da autoconfrontação, descrevendo as cenas com honestidade. Apesar disso, em duas das 10 sessões realizadas, não pude verificar a resignificação da atividade, por meio da qual o profissional retornará ao trabalho pronto para transformar o seu fazer. Mesmo nesses casos, contudo, ficaram evidentes conceitos estruturantes da autoconfrontação: o dialogismo, a intersubjetividade e a alteridade.

P5: *"Ada/ a gente nunca sai com aqui Ela sensação de devEr cumprido/ você tenta toda aula/ mas você sabe que nunca fez aquilo que pretendia... ou pelo ME: nos próximo!"*

P7: *"é: é mas agora o problema... essa turma que você pegou/ a 19/ esse menino é muito/ eles... é: é... você não pode fazer um barulhinho que dispersa a atenção/ presta atenção em outra coisa... isso foi até falado no conselho de classe!"*

Nesses dois exemplos, as professoras me tomam como interlocutora do seu discurso e apontam outros sujeitos como foco ou causas para o não êxito do objetivo da aula. A linguagem sobre o trabalho constitui e revela o EU a partir do outro, embora, nesses casos, não tenha possibilitado uma evolução para reconhecer, em seu trabalho, o que poderia ser transformado, pois as duas docentes restringiram-se a abordar temas associados a determinantes externos, destacando o sistema educacional e a família:

P5: “*mas eu acho que essa mudança/ a/ o própri::io sistEma/ a prÓpria educação/ contribui prA chegar nesse ponto/*”

P7: “*os pAis não tÊM autoridade em cAsa e soltam o menino na escola/ Ai... quando a bomba estOura... sempre estOura/ é na escola/*”

É nítido aí, certo distanciamento do problema, como se o professor estivesse tentando entender as questões internas, olhando para fora. Apesar disso, é também notório que ambas as professoras exercitaram a interpretação de suas atividades. Quanto ao direcionamento temático dos discursos do grupo com um todo, foi possível verificar percursos que se construíram da alteridade para a intersubjetividade e desta para a resignificação da atividade. Alguns docentes demonstraram maior rigor em sua autoanálise, outros focalizaram o olhar para os alunos, o método, o contexto, e apenas um dos professores pesquisados tomou a interação na turma como foco primeiro do seu olhar.

P3: “*a gente assistindo assim... dá aquela sensação meio ruim assim... que você vÊ/ né? que... não sei ah/ ela mexe pra lá/ mexe pra cá não sei se eu sou assim mesmo... se era a filmadora/ mas devo ser assim mesmo/ né? porque assIm/ é uma postura meio que... desconcentra as pessoas/ né?*”

P8: “*ai ai! ó::ó/ eu... nOssa sinhó/ porque quando eu estOu assistindo aqui/ eu fico assim... será que era por ai/ né? que eu tinha que começar?*”

Além disso, esses trechos exemplificam o discurso do estranhamento do professor diante do seu fazer. Enquanto P3 estranha a sua imagem que, para ela, move-se muito e desconcentra as pessoas, P8 questiona a forma como inicia a aula, que é a chamada, um artifício rotineiro. Em outros momentos, os docentes assumem suas opções didáticas, justificando os seus lugares. Especificamente, no exemplo a seguir, a entrevistada, em uma estratégia de meta-análise, tenta direcionar o olhar da pesquisadora:

P9: “*ocê já notou/ quando eu chego/ eu:eu nunca chego gritan:do com eles/*”

P8 e P3 também fazem o discurso de justificativa, deixando transparecer ao interlocutor o quanto familiares escolhas didáticas lhes causaram estranhamento. Em seus discursos, elas tentavam se convencer, num exercício de autoconhecimento pelo viés do outro. Isso se evidencia pela fala reticente, cujas pausas são usadas para processar o dito e o a ser dito.

P8: “*eu entendo assim... só: só me justificAr um pouco/ eu entendo assim... que as experiências que eu tenho é que/ QUANdo você fica muito próxima dEles... parece que eles estão tÃO caren:tes/ que Eles misturam demais o papel e você aca:ba não conseguindo... e eu acAbo não conseguindo controlar/ sabe?...*”

P3: “*não sei se é por essa turma ser à tarde... não sei se isso afeta... se afeta o calor... se afeta a sala muito cheia/ (...) eles são muito amlgos, então um enche o saco do outro o tempo inteiro/ Um brinca, um levanta vai na carteira aqui/, tá vendo?/ eles se mo::vem o tempo inteiro/” (...)* não sei se foi a minha atividade... se foi a minha atitude... talvez se eu tivesse chamado alguns para conversar individualme::ente/ não sei se mudaria/”

Tais reflexões demonstram preocupação com o “domínio da turma” e com as atitudes dos alunos. À medida que o evento avançava, a tendência foi de o professor tentar olhar os dados relativos ao plano intencional, muitas vezes, revelando frustrações, dificuldade de atingir os fins interiorizados e propostos para a aula.

P10: “*tá/ o/ eu... eu... vamos ver se eu entendi/ eu acredito que é::é... a minha intenção com... com esse direcionamento é:::é puxAr deles/ puxAr da memó:ria deles aquilo conhecimento que ele/ pré:vio que eles já TÊM/*”

P5: “*eu fico olhan::do ISSO/ (...) porque assim... eles teriam que estAr assenta:dos/ acomodOu/ professor entrou/ acomodou/ a chama::da... todo mundo já com o material na cartEira... começar a/ a aula/ é o que a gente sOnha e o que a gente não tEm/” (...)* a aula que a gente faz é i:sso”.

Enquanto fazem suas descrições sobre o que pretendiam fazer e o que conseguiram, as professoras também revelam a origem sócio-histórica de suas ações docentes e as concepções de aula que sustentam. Na descrição de P5, por exemplo, emerge o conceito de aula tradicional, baseada na passividade do aluno e na transferência do conhecimento do professor para o aluno. Ao mesmo tempo,

demonstram esforço e boa vontade para contribuir para o processo ali vivenciado. Já em outros momentos, os profissionais vincularam os seus comentários aos recursos utilizados na ação docente, comentando sobre os instrumentos (modelos de agir) utilizados em sua aula:

P6: “*estou fazendo uma diversificação do: do: do trabalho educativo em sala de aula/ não é? é::é... le/levando mais um instrumento/ né? diferente de...de... de aprendizagem/ aquele que trabalha com/ com os mapas conceituais/ eu acho que... (...) que a gente tem que demonstrar... que... que eu tenho conhecimento da:da: do trabalho que vai ser executado.*”

P10: “*eu percebo que já nos primeiros dias de aula... sem eles nem me conheci:REM/ eles já terem esse efeito/ porque eu desde o primeiro dia de aula/ eu coloco pra eles que... que eu estou ali pra/ pra ensinar e tal... que estou aberta a tudo/ eu brinco com eles e tal ma::as tudo tem limite... tudo tem hora...*”

No primeiro exemplo, o professor confirma a eficiência do instrumento didático usado e, no segundo, tenta entender e explicar o motivo pelo qual a turma, considerada indisciplinada, não se comporta assim em suas aulas.

P8: “*eu estou achando aqui estranho outra coisa/ eu ia comentar com você por quê/ Eu falei: “você”/ né? é que... às vezes... se eu falasse o não:me/ né? agora é a sua vez/ é::é... “ô fulano/ você quer falar”/ né? mas eu acho que eu não sei/ é a minha formalidade... eu sou super formal*”.

Ao questionar sua atitude, a docente busca construir um novo paradigma sobre sua prática. Ela admite o estranhamento que lhe causou o fato de não chamar os alunos pelo nome e atribui isso à formalidade, emocionando-se ao falar. Em seguida, P6 comenta sobre o contexto da sala de aula.

P6: “*a gente percebe isso... porque se for perguntar que aula é essa/ já é/ é característico/ já é o último horário de sexta... né? você tá/ você tem que organizar um pouquinho pra não dispersar... e aí colocar de forma... postura adequada... né? de frente pro... pro quadro pra poder... começar/(...) mas você tem que saber lidar com/ com e principalmente com essa faixa etária/ então tem que dialogar muito/ embora a gente saia extenuado/ o diálogo tem que prevalecer*”

Mesmo não sendo parte do roteiro elaborado para as sessões, os professores se sentiram à vontade para avaliar o método:

P4: *“uma oportunidade inédita de confirmar algumas coisas que eu pensava sobre minha aula e de refletir sobre outras. É bem diferente!”*

P8: *“o método eu estou achando interessante da gente ter essa oportunidade de ver/ falar a verdade/ agradecer:vel não é não!”*

Além de todas essas temáticas e sentimentos, o fato de o profissional confrontar-se consigo mesmo, estranhar o seu fazer familiar e, muitas vezes, rever os seus procedimentos paradigmáticos, gerou momentos de emoção difíceis de serem gerenciados, como o abaixo transcrito, em que a professora parou de falar, refletiu e chorou, momento em que eu me senti insegura com relação a que atitude tomar.

P8: *“porque assim... a gente se vê/ né? mas assim... que é muito ri:co daqui pra frente... né? eu sempre/ né? que eu vou agora... que eu for dar aula/ logicamente/ isso aqui vai ser uma outra VOZ que vai falar aqui dentro... né?”*

Coloquei-me na posição de ouvinte, demonstrei cumplicidade com o sentimento vivido e, após um tempo, prosseguimos. Essa voz a que se refere a professora é a do trabalho interpretado por ela mesma. É a docente dialogando com os discursos de sua formação e instigando o desejo da recriação da atividade. É a voz de quem ressignifica a sua ação e deseja transformá-la. A linguagem funcionou, de fato, na constituição do pensamento consciente e no desenvolvimento desses profissionais, e a autoconfrontação como um instrumento que instiga a linguagem sobre o trabalho. Mas para que seja adotado por instituições educacionais e seja usado como instrumento de formação docente em situação de trabalho, é necessário que elas tenham segurança sobre os mecanismos de sua execução. Eis a contribuição que forneço.

Roteiro de aplicação da autoconfrontação em instituições escolares

Pelo que foi possível vivenciar durante o percurso vivido, a aplicação da metodologia em análise depende fundamentalmente de um clima de confiança entre os sujeitos envolvidos. Assim, apresentada a proposta ao grupo, um cuidado inicial a ser tomado é com relação à definição do profissional que mediará o processo, que deve contar com o crédito dos sujeitos envolvidos. Aliás, esse clima de confiança deve perpassar todo o ambiente institucional, pois, dificilmente, os profissionais se abrirão para a autoconfrontação, sem que estejam certos de que se trata de uma ação positiva para sua carreira. Assim, tomados os devidos cuidados exigidos para uma gravação, o condutor do processo deve seguir os seguintes procedimentos:

A N T E S	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grave as aulas, de preferência, com duas câmeras, localizadas na frente e atrás da sala; 2. selecione as cenas considerando os objetivos a serem alcançados com a dinâmica; 3. marque as sessões, deixando o entrevistado livre para escolher o local; 4. prepare o material antes de o entrevistador chegar; 5. assegure-se de que o lugar esteja silencioso, para não prejudicar a gravação.
I N Í C I O	<ol style="list-style-type: none"> 1. Teste o gravador antes de começar a sessão; 2. posicione o gravador entre os interlocutores e o mais distante possível da saída de áudio do DVD; 3. posicione as cadeiras dos interlocutores, de preferência, uma ao lado da outra; 4. mantenha-se próximo ao professor; 5. explique como funciona a autoconfrontação; 6. peça ao entrevistado para falar com um tom de voz alto para possibilitar qualidade de áudio.
D U R A N T E	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fique alerta para ligar o gravador assim que alguém começar a falar; 2. fique atento para fazer intervenções necessárias, caso haja fuga do foco pretendido; 3. contenha os comentários apreciativos/avaliativos, isso pode retrair o profissional, deixando-o arredio, na expectativa de que o seu trabalho será julgado por outro e não por si mesmo; 4. seja simpático na condução da sessão, evite ser invasivo e cuide para não direcionar respostas; 6. seja espontâneo, solidário e ouvinte, principalmente, em momentos de emoção. Conforte o outro, sem fazer julgamentos ou apresentar conselhos. Lembre-se de que as conclusões devem surgir do próprio docente.
F I M	<ol style="list-style-type: none"> 1. Agradeça a disponibilidade do profissional; 2. desligue o gravador; 3. confirme se a gravação se efetivou.
A P Ó S	<ol style="list-style-type: none"> 1. Salve o material em mais de um dispositivo; 2. registre impressões e aspectos contextuais merecedores de registro, para que não se percam; 3. explore os dados e, caso ache necessário, dê continuidade ao trabalho com a autoconfrontação cruzada.
O B S.	<ol style="list-style-type: none"> 1. É fundamental estabelecer um ambiente de confiança entre pesquisador e pesquisado; 2. o tempo médio de duração de cada sessão é de 30 minutos; 3. as cenas selecionadas devem variar quanto à representatividade dos momentos vividos em sala e seus recortes devem ser curtos – em média 2 minutos; 4. a quantidade de falas se equivalem, em função da interação, mas a voz do protagonista da atividade deve constituir o maior tempo do discurso; 5. seja aberto e franco com o profissional, sem se confrontar com ele. A confiança mútua, a cumplicidade facilita a coleta de dados mais fidedignos; 6. caso perceba alguma contradição durante a sessão, você pode fazer alguma intervenção, sem, contudo, julgar o profissional.

Esses procedimentos se referem à autoconfrontação simples, entretanto, como vimos nos dados, nem sempre ela será suficiente para provocar a desconstrução/reconstrução da atividade. Para esses casos, é necessário dar continuidade ao processo com a autoconfrontação cruzada, convidando um colega de trabalho para, juntos, verem os filmes um do outro. Espera-se que esse processo provoque o estranhamento desejado e, a partir dele, os colegas de trabalho consigam se ajudar, mutuamente, na melhoria de suas atividades.

Apontamentos finais

Neste trabalho, procurei apresentar a metodologia da autoconfrontação como uma ferramenta cuja aplicação é possível de ocorrer em instituições escolares, sem a intervenção de consultores ou pesquisadores externos. Tentei construir todo o texto com uma voz avaliativa do percurso, do instrumento e das minhas atitudes de pesquisadora, a fim de expor aos leitores tanto as potencialidades do método, quanto suas dificuldades.

Além do fato de que a autoconfrontação permite a reinterpretação do ato vivido pelo trabalhador e, conseqüentemente, o aperfeiçoamento do seu fazer, ficou evidenciada a exequibilidade da ferramenta, cuja aplicação demanda muito mais fatores contextuais do que investimentos tecnológicos e cuja necessidade foi ratificada pelos sujeitos envolvidos.

Com base, portanto, em minhas aplicações e nas leituras realizadas, advindas do ISD e da Clínica de Atividade, apresentei um esboço de procedimentos práticos, no intuito de subsidiar os profissionais formadores que se interessarem por uma metodologia de boa aceitação entre os docentes e que não demanda afastamento do trabalho.

The simple autoconfrontation applied to the formation of teachers in a workplace situation

Abstract

The theme of this work is autoconfrontation. A methodology developed by the Clinic of Activity (FAÏTA, 2002; CLOT, 2000, 2010) and it is utilized by the adepts of Sociodiscursive Interactionism (AMIGUES, 2004; BRONCKART, 2003, 2006, 2008), whose principle is to make the past activity the object of the present activity, by means of the language. The goal of this research is to present the factors that must be taken into consideration so that an educational institution can use that instrument in the continuous formation of its teachers. This investment is justifiable

because of the institutional necessity of tools that make possible to qualify teachers in the work environment and by the need of the educators to receive returns from their actions. By means of readings and 10 sessions of autoconfrontation, it was possible to elaborate a practical path for the application of the methodology.

Keywords: Teachership majoring. Autoconfrontation procedures. SDI. Clinic of Activity.

L'autoconfrontation simple appliquée à la formation d'enseignants en situation de travail

Résumé

Ce travail a pour theme l'autoconfrontation, methodologie développée par la Clinique de l'Activité (FAÏTA, 2002; CLOT, 2000, 2010) et utilisée par les adeptes de l'Interactionnisme socio-discursif dont le principe est faire de l'activité passée l'objet de l'activité presente, au moyen du langage. L'objectif de cette recherche est de présenter les facteurs qui doivent être pris en considération pour qu'une institution d'enseignement utilise cet instrument pour la formation continue de ses professeurs. Cet investissement se justifie par le besoin institutionnel d'outils capables de former les professeurs dans une ambience réelle de travail et par le besoin des enseignants de pouvoir observer les resultats de leurs actions. Au moyen de lectures et de dix sessions d'autoconfrontation, il a été possible de créer une procedure pratique pour l'application de la méthodologie.

Mots-clés: Formation d'enseignants. Procedures d'autoconfrontation. ISD. Clinique de l'Activité.

Referências

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

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 Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses>>. Acesso em: 30 jun. 2011.

CLOT, Yves *et al.* Clínica do trabalho, clínica do real. Tradução de Kátia Santorum e Suyanna Linhales Barker. **Le journal des psychologues**, n. 185, mars 2001.

CLOT, Yves. **La fonction psychologique du travail**. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrecaum, 2010.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

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

FAÏTA, Daniel. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de; FAÏTA, Daniel (Org.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico**: estudos filosóficos. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Maria Antônia (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. In: **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 10, n. 3, dez. 2010.

MACHADO, Anna Rachel; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A assessoria a professores na universidade brasileira: a emergência de uma nova situação de

trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de; FAÏTA, Daniel (Org.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

NOUROUDINE, Abdallah. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de; FAÏTA, Daniel (Org.). In: **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Solange Jobim. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa**. Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 81-104.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de; FAÏTA, Daniel (Org.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.

TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. **A (re)construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem**. 2009. 337 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/maria_%20izabel_tognato.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2011.

VIEIRA, Marcos; FAÏTA, Daniel. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, Cuiabá, n. 7, p. 27-65, 2003. Disponível em: <<http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/>>. Acesso em: 30 jun. 2011.