

POR UMA AMPLIAÇÃO DA COMPREENSÃO SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL: UMA PROPOSTA DE ADAPTAÇÃO DA INSTRUÇÃO AO SÓSIA

BROADENING THE CONCEPT OF TEACHER’S WORK IN THE CONTEXT OF TEACHER EDUCATION: AN ADAPTATION OF THE INSTRUCTION TO THE DOUBLE PROCEDURE

Mariana Pérez¹

RESUMO: O presente trabalho se configura como um recorte da nossa tese de doutorado, que propôs uma adaptação didática do instrumento de Instrução ao Sósia (CLOT, 2007, 2008) em situação de formação docente inicial, objetivando investigar sua utilização como prática discursiva potencializadora da (re)construção de representações sobre o trabalho docente, contribuindo para reflexão e desenvolvimento do professor. Analisamos doze (12) textos escritos, gerados em três (03) sessões de Instrução ao Sósia, em que participaram, além da pesquisadora, quatro (04) graduandos, alunos de estágio supervisionado de Letras-Inglês de uma universidade pública, e três (03) professoras de inglês, sendo duas (02) professoras da rede regular de ensino e a terceira, uma das graduandas participantes que já atuava na docência. Os graduandos participantes produziram seus textos reflexivos (não previstos no método e propostos na tese) e comentário escrito (previsto na Instrução ao Sósia) a partir das entrevistas transcritas. Buscamos, com essa adaptação da Instrução ao Sósia ao contexto de formação inicial, oportunizar aos licenciandos o contato com a análise das práticas, como sugerido pelas Ciências do Trabalho, propondo-a como um componente da formação. Trazemos uma análise dos conteúdos temáticos dos textos reflexivos produzidos pelos graduandos participantes, os quais dão indícios do processo de apropriação de diferentes aspectos do *métier* e da (re)construção de representações docentes materializados nos textos, estabelecendo o potencial do instrumento de Instrução ao Sósia como propiciador da emergência de interpretações, avaliações e posicionamentos dos graduandos, o que pode ser gerador de desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente. Formação docente. Instrução ao Sósia. Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT: This paper presents part of a doctoral dissertation in which an adaptation of the procedure “Instruction to the Double” (CLOT, 2007, 2008) was proposed in a context of teacher education aiming at investigating the use of such a methodology as discourse practice that could foster the construction of representations about teachers’ work, thus contributing to the teacher’s reflection and development. We analysed twelve (12) written texts, generated in three (03) Instruction to the Double interviews, in which the participants were: the researcher, four (04) undergraduate students – in their practicum period - and three (03) English language teachers. Two (02) of these teachers were schoolteachers and the third one was one of the undergraduate students participating in this study who already had some practical experience as a teacher. The participants produced their reflective texts (proposed in the doctoral research) and written comment (established by the method) based on the transcriptions of the interviews. By adapting the Instruction to the Double method to a teacher education context, we intend to give student-teachers an opportunity to have contact with practice analysis, as proposed by the Work Sciences, suggesting it could be a component in the syllabus. The analysis of the texts shows the reconfiguration of the student-teachers’ representations on the educational activity and the appropriation of different aspects related to the *métier*, indicating that the Instruction to the Double could foster interpretation, evaluation and positioning of student-teachers regarding teacher’s work, which could lead to development.

KEYWORDS: Teacher’s work. Teacher education. Instruction to the double. Professional development.

1 Introdução

Este trabalho propõe-se a contribuir com o debate sobre a compreensão do trabalho docente e a formação inicial do professor de línguas com respaldo no enquadre teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo - ISD (BRONCKART, 1999, 2006, 2008), na interface da linguagem e trabalho, em uma interlocução com as Ciências/Psicologia do

¹ Professora Adjunta da Universidade Federal da Paraíba (DLEM). Email: perezmariana@gmail.com

Trabalho e Clínica da Atividade. Configura-se como um recorte da nossa tese de doutorado², que propôs uma adaptação didática do instrumento de Instrução ao Sósia (CLOT, 2007, 2008)³ em situação de formação docente, objetivando investigar sua utilização como prática discursiva potencializadora da (re)construção de representações sobre o trabalho docente, contribuindo para reflexão e desenvolvimento do professor. Entendemos que esse pode ser um caminho para se construir uma maior inteligibilidade sobre o trabalho docente, numa perspectiva de diálogo entre construção e transmissão de saberes formais e o mundo da prática, da experiência.

Trazemos uma discussão a partir dos conteúdos temáticos dos textos reflexivos produzidos pelos graduandos participantes da tese, defendendo que os textos escritos produzidos a partir dessa adaptação didática da Instrução ao Sósia a um contexto de formação docente podem evidenciar o processo de apropriação de diferentes aspectos do *métier* e de (re)construção de representações docentes, potencializando o desenvolvimento profissional.

Inicialmente, nas seções 2 e 3, faremos uma breve discussão sobre conceitos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e das Ciências do Trabalho que fundamentaram nossa geração e análise dos dados, na qual apresentaremos o instrumento de Instrução ao Sósia, central para a nossa proposta. Nas seções 4 e 5, detalharemos o percurso metodológico utilizado e traremos nossa análise do processo de apropriação do *métier* pelos alunos-professores participantes da pesquisa a partir da leitura dos textos escritos por eles produzidos. Em seguida, apresentamos nossas considerações finais.

2 O ISD: uma síntese de noções e conceitos

Situando-se como corrente interdisciplinar interessada em compreender o agir humano, o ISD estabelece a centralidade da linguagem nesse processo e define os textos – orais e escritos - como material de análise. O foco nos textos se explica pelo fato de serem a materialização das ações languageiras/ das práticas de linguagem (BRONCKART, 1999, 2004, 2006, 2008), ou seja, é através deles que representamos e interpretamos as atividades humanas.

Ao tratar da noção de representação, Bronckart (1998, p. 4) propõe que as representações “humanas-sociais” podem ser entendidas como coletivas, na medida em que elas têm sede nas obras humanas, e como individuais, com sede no organismo singular. Isso quer dizer que o autor não nega que existam as representações *individuais*, mas as entende como sendo uma reapropriação, sempre parcial, dos pré-construídos por um organismo singular. Essas representações se distinguem das coletivas em termos de amplitude – já que não é possível ao indivíduo se apropriar de todo o conjunto de conhecimentos humanos – e de organização – considerando que as representações dos indivíduos dependem das suas circunstâncias de vida em relação à ordem e temporalidade, organizando-se sempre de forma singular.

A depender do gênero a que pertencem, os textos podem apresentar um plano global estruturado de formas variáveis, considerando sua extensão, natureza do conteúdo temático, além das condições de produção (BRONCKART, 1999). Segundo Bronckart (*op. cit.*, p. 249), o conteúdo temático (ou referente) seriam as informações explicitamente apresentadas no texto, tratando-se de conhecimentos que dependem da experiência e do desenvolvimento do agente, ou seja, são representações construídas por esse agente. Essas informações que constituem o conteúdo temático podem se referir a objetos ou fenômenos do mundo físico, como a questões do mundo social, ou, ainda, ao mundo subjetivo (ou uma combinação deles), não sendo, assim, importante para a análise dos conteúdos temáticos a distinção entre os mundos formais.

² Tese intitulada “Construindo sentidos sobre o agir docente: o uso da instrução ao sósia na formação inicial do professor de língua inglesa, defendida em 2014, sob orientação da professora Dra. Regina Celi Mendes Pereira.

³ Procedimento será descrito detalhadamente em seção posterior.

No nível *semântico*, ou da semiologia do agir (MACHADO; BRONCKART, 2009), proposto no ISD, tem-se acesso às representações do agir a partir da análise dos elementos pertencentes aos outros níveis, ou seja, tanto organizacional como o enunciativo. Inclui-se nesse nível, a análise dos elementos do trabalho do professor (discutidos mais adiante), dos papéis semântico-sintáticos desses elementos, das categorias da semântica do agir que são atribuídas aos actantes, entre outras, que são possíveis a partir das análises dos níveis textuais.

3 Alguns conceitos para a análise do trabalho docente

Ao buscar tratar o trabalho docente em toda sua complexidade e multidimensionalidade (MACHADO, 2004), na perspectiva da análise da atividade, o ISD (BRONCKART, 2008), fundamenta-se em contribuições das Ciências e Psicologia do Trabalho e Clínica da Atividade.

3.1 Trabalho prescrito, realizado e real da atividade

Nessa divisão metodológica, vemos a contribuição da noção de trabalho prescrito da Ergonomia, entendido como aquele definido *a priori*, como representações sobre o que deve ser o trabalho.

É importante considerar que as prescrições não apenas determinam ou estabelecem o que um trabalhador (no nosso caso, o docente) deve fazer, mas também orientam, restringem e/ou até impedem seu poder de agir. Nas palavras de Bournel-Bosson (2005, p. 37), “O prescrito possui ao mesmo tempo uma dimensão limitadora e uma dimensão recurso⁴”. O interesse está justamente em analisar como o professor age diante da prescrição, como constrói sentidos para seu agir e se autoprescreve tarefas, considerando-o não como um mero executor de prescrições, mas como um trabalhador que age (MACHADO, 2007).

Aliada à noção de trabalho prescrito, a Ergonomia propõe a noção de trabalho realizado, que corresponde ao que é efetivamente realizado pelo trabalhador em uma dada situação. Pode ser entendido como uma resposta do trabalhador às prescrições (SOUZA-E-SILVA, 2004), sendo, muitas vezes, diferente do que está prescrito, uma reconcepção dessas prescrições, considerando a redefinição da tarefa pelos próprios trabalhadores em seu cotidiano de trabalho (BOURNEL-BOSSON, 2005).

A esses dois conceitos, Clot (2008, p. 89) acrescenta o conceito de real da atividade no âmbito do que convencionou chamar de Clínica da Atividade. Para o autor, o real da atividade

é também o que não se faz, o que buscamos fazer sem consegui-lo, - o drama dos insucessos – o que teríamos querido ou podido fazer, o que pensamos poder fazer em outro momento. Deve-se considerar ainda – paradoxo frequente – o que fazemos para não fazer o que é para fazer; o que deve ser feito e ao mesmo tempo o que fizemos sem termos querido fazer.

Como assevera Clot (*op. cit.*), as atividades suspensas, contrariadas ou impedidas devem ser incluídas na análise da atividade, considerando que não estão dela ausentes e que nelas têm influência. Entendemos ser essa uma dimensão importante do trabalho docente que, raramente, é focalizada na maioria dos estudos sobre o professor.

3.2 Contribuições da Clínica da Atividade

Yves Clot, defendendo o trabalho como um campo do desenvolvimento humano e a importância da subjetividade na análise do trabalho, cria um dispositivo metodológico

⁴ Todas as traduções dos textos utilizados são de nossa responsabilidade.

denominado de Clínica da Atividade. Para o autor, essa clínica seria uma renovação da tradição de análise da atividade francófona, buscando ir além da análise do trabalho entre a prescrição e o trabalho realizado (CLOT; FAITA, 2000).

O objetivo é justamente a transformação das situações de trabalho, a partir de um ponto de vista *clínico*, buscando (re)estabelecer o poder de agir de um coletivo profissional (CLOT, 2008). Para que essa formalização da experiência e coanálise do trabalho sejam possíveis, no âmbito da Clínica da Atividade, vários instrumentos são utilizados, entre eles, o da Instrução ao Sósia, que descreveremos adiante.

Nesse contexto da Clínica da Atividade, noções como a de gênero da atividade/profissional e estilo da ação foram construídas e amplamente utilizadas no âmbito da análise do trabalho. O conceito de gênero de atividade, por exemplo, é proposto por Clot (2007) a partir da noção de gêneros do discurso introduzida por Bakhtin (1992 [1979]).

De forma análoga, o gênero da atividade seria(m)

maneiras de comportar-se, maneiras de exprimir-se, maneiras de começar uma atividade e de acabá-la, maneiras de conduzi-la eficazmente a seu objetivo contando com os outros. Pré-fabricada, estoques de modo de “agir” e de “dizer” prontos para falar, é também uma memória voltada para “pré-dizer” (CLOT, 2007, p. 49).

Esse conceito de gênero da atividade - ou o gênero social do *métier* (CLOT; FAITA, 2000) indica que, assim como não criamos os enunciados a cada vez que interagimos – pois nos baseamos em gêneros textuais já disponíveis, ou seja, enunciados relativamente estáveis, construídos sócio-historicamente, que permitem a comunicação/interação - as pessoas que fazem parte do mesmo meio profissional têm formas de fazer e de dizer suas atividades que são subentendidas, que são *relativamente estáveis*, o que torna o agir em trabalho possível. Para Clot e Faïta (2000), essas formas prescritivas que os trabalhadores se impõem para agir são fontes de limitação e, ao mesmo tempo, de recursos para a ação e se constroem a partir das avaliações sociais.

No entanto, como alertam os autores, não são normas fixas que engessam o trabalhador, embora lhes seja um recurso para o agir, considerando que estabelecem (momentaneamente) formas de saber fazer. Ainda segundo esses autores, sendo um meio para agir eficazmente, a estabilidade do gênero é sempre transitória, o que abre espaço para a sua renovação através do estilo, que só acontece quando o trabalhador se apropria do gênero (CLOT; FAITA, *op.cit.*).

Dessa forma, pensando nas situações de formação como espaços para a apropriação dos gêneros da atividade docente e entendendo que essa apropriação dos gêneros dá ao professor a possibilidade de agir mais eficazmente (em outras palavras, amplia seu poder de agir), defendemos que é necessário que a formação dê ao aluno-professor oportunidades de contato com diferentes variantes genéricas e de debate sobre elas. Afinal, “Quanto mais um sujeito tem contato com suas variantes [do gênero], mais rica e flexível é seu manejo do gênero” (CLOT; FAITA, *op. cit.*, p. 16).

3.3 A tríade como unidade para análise do trabalho

No contexto da Clínica da Atividade, além da concepção teórica de trabalho prescrito, realizado e real da atividade, Clot (2007) propõe que a unidade para análise do trabalho é o triângulo da atividade dirigida, entendendo que a atividade é triplamente dirigida - ao objeto, aos outros e a si mesmo - com a mediação do gênero, enquanto instrumento⁵.

⁵ Definimos a noção de instrumento adiante.

Assim como não há produção de linguagem no vazio (VOLOCHINOV, 1988 [1929]), a atividade também não acontece no vazio: ela sempre parte de alguém para alguém, “é dirigida aos outros depois de ter sido destinatária da atividade destes e antes de o ser de novo. [...] Ocorre numa corrente de atividades de que constitui um elo” (CLOT, 2007, p. 97). É importante lembrar que os outros podem estar ausentes fisicamente da ação, mas nela implicados, como indica Clot (*op. cit.*).

A partir do triângulo proposto por Clot (2007) e das contribuições de outros autores, considerando a análise do trabalho docente em um quadro maior de análise e extrapolando o contexto escolar imediato, Machado (2007) propõe um esquema em que estão descritos elementos que constituem o trabalho do professor. Nele, o trabalho do professor é visto como envolvendo o professor, o outro (ou outrem, entendido como os vários interlocutores desse trabalho, mesmo que fisicamente ausentes, como explicado anteriormente) e o objeto, em uma relação de mediação pelos artefatos/instrumentos, considerando que essa prática é sócio-historicamente situada e determinada. Cabe aqui explicitar a noção vygotskiana de instrumento (material ou psicológico) como artefato construído socialmente e apropriado pelo trabalhador, ou seja, instrumento a que o indivíduo atribui significação e com que transforma o meio e o próprio instrumento, sendo também transformado por ele (MACHADO, 2007; MACHADO; BRONCKART, 2009).

Essa noção dos elementos constituintes do trabalho (do professor), advinda de aportes da Ergonomia e da Clínica da Atividade (CLOT, 2007), contribui para a definição, ainda que provisória, como aponta Machado (2007, p. 91), que o ISD tem elaborado para o trabalho docente, sendo este considerado uma atividade: I. **situada, pessoal** e também **impessoal**; II. **prefigurada**; III. **mediada** por instrumentos materiais e simbólicos; IV. **interacional**; V. **interpessoal**; VI. **transpessoal**, já que guiada por modelos de agir, construídos sócio-historicamente em cada esfera de atuação profissional; VII. **conflituosa**, no sentido de que obriga o trabalhador a fazer escolhas para (re)orientar seu agir, considerando vozes contraditórias; e, finalmente, VIII. possível **fonte de aprendizagem** de conhecimentos e **desenvolvimento** de capacidades, ou mesmo, **fonte de impedimento para esses processos**.

Como observamos, a interlocução do ISD com as Ciências do Trabalho e Clínica da Atividade tem sido extremamente produtiva, considerando as possibilidades de caminhos teórico-metodológicos para investigação do ‘trabalho docente’.

3.4 A Instrução ao Sósia

Originalmente, a Instrução ao Sósia consiste em um exercício no qual, por meio de uma entrevista, se solicita ao trabalhador, no nosso caso, professor, que descreva a um sósia, possível substituto em sua situação de trabalho, a sua atividade no maior número de detalhes possíveis a fim de que este o substitua sem que ninguém perceba (CLOT, 2007). O exercício prevê dois momentos de autoconfrontação mediados pela linguagem: primeiro, quando o trabalhador se dirige ao sósia, em uma elaboração da experiência; e, segundo, quando retoma o registro da entrevista e produz um comentário escrito.

O fundamento do método é proporcionar um deslocamento do trabalhador em relação ao seu agir, através da mediação da linguagem, visando a uma formalização e elaboração da experiência de trabalho: o trabalhador pode se distanciar da sua ação, analisá-la e tomar consciência de questões não antes consideradas e das possibilidades de sua atividade (BULEA; BRONCKART, 2010), o que pode proporcionar desenvolvimento. É nessa transformação do realizado em possibilidade para uma nova ação que reside o potencial de desenvolvimento da Instrução ao Sósia (CLOT, *op. cit.*).

Na entrevista de Instrução ao Sósia, devem ser abordados aspectos relacionados a quatro domínios da experiência profissional que retomam os três polos do triângulo propostos por Clot (2007) – o objeto (a tarefa), os outros envolvidos na tarefa e o sujeito -, a saber, as relações com

a tarefa, com os pares, com a hierarquia e o campo das relações com organizações do mundo do trabalho. Esses campos a serem abordados na entrevista fundamentam-se na assunção da atividade como menor unidade do intercâmbio social, como propõe Clot (*op. cit.*), sendo voltada para o objeto e para a atividade dos outros que incidem sobre o objeto.

Na tese, seguindo o método, propusemos que uma graduanda que já atua como professora participasse da sessão de Instrução ao Sósia como instrutora, e, em seguida, solicitamos que produzisse um comentário escrito a partir da entrevista, o que significou dois momentos de autoconfrontação com o próprio trabalho: a entrevista e o comentário. Diferentemente do que é prescrito pelo método, propusemos que os alunos de graduação participantes, presentes no momento da entrevista, produzissem textos reflexivos a partir da transcrição enviada a eles por e-mail.

4 Percorso metodológico

Esta pesquisa está alicerçada em uma abordagem qualitativa e tem um caráter intervencionista, considerando seu objetivo não apenas de compreensão do trabalho docente, mas, sobretudo, de intervenção (SEVERINO, 2007), em termos de propostas que promovam mudanças nas situações formativas docentes, de modo específico, na situação de formação inicial de professores de língua inglesa em que atuamos.

Os participantes foram estudantes⁶ do curso de Licenciatura em Letras – Inglês da Universidade Federal da Paraíba que, durante o período de geração de dados para esta pesquisa, cursavam disciplinas de estágio supervisionado. O grupo é composto por: Thomas⁷, Clara, Taís e Brenda, sendo esta última uma aluna que participou como graduanda e como professora entrevistada na terceira e última sessão de sósia.

Quanto às professoras, são ex-alunas da universidade ou da pesquisadora e/ou docentes que recebem estudantes de Letras como estagiários da disciplina de estágio supervisionado, tendo o objetivo de colaborar para se estreitar a relação entre a universidade e a escola. Houve, ainda, a preocupação de que as professoras entrevistadas atuassem em diferentes contextos e níveis de ensino, a fim de ampliar o contato dos graduandos com a maior diversidade possível de situações de ensino. O objetivo de convidar uma das graduandas que já atuava como professora foi dar um espaço para essa aluna compartilhar sua experiência docente e, possivelmente, ressignificá-la, valorizando esse saber, conhecimento e construção de identidade docente durante a graduação.

As três professoras participantes são identificadas como: Ana (com atuação no Ensino Médio em escola pública); Camila (Ensino Médio Escola Privada); e Brenda (atuação com pessoas com deficiência visual no Programa de extensão universitária), também graduanda participante.

Os textos analisados foram gerados em três momentos (três entrevistas), que seguiram sempre três etapas: 1. *Entrevista*: texto oral gravado em áudio coproduzido pela pesquisadora, professora entrevistada e graduandos envolvendo a rubrica de Instrução ao Sósia; 2. *Transcrição*: texto da entrevista transcrito pela pesquisadora; e 3. *Produção dos textos escritos* pelos graduandos (textos reflexivos) e pela graduanda/professora entrevistada (comentário escrito previsto no método) a partir da transcrição das entrevistas.

Assim, cada sessão de entrevista significou a geração de um texto oral coproduzido entre a pesquisadora, a professora entrevistada e os graduandos participantes, gravado em áudio. Em seguida, esse texto foi transcrito pela pesquisadora e enviado, por e-mail, aos graduandos para

⁶ Os participantes da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento e a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, número do parecer 339.875.

⁷ Nomes escolhidos pelos participantes.

a produção dos textos reflexivos e comentário escrito. Neste recorte da tese, focalizaremos os textos reflexivos. Não analisaremos o comentário escrito de Brenda.

Em relação aos textos produzidos pelos graduandos (textos reflexivos e comentário escrito) a partir da leitura da transcrição das entrevistas, chamamos a atenção para o fato de que não foi dado nenhum foco específico, de modo a não guiar o conteúdo temático dos textos dos graduandos, um dos aspectos que nos interessava analisar. No entanto, na proposta pedagógica de uso dos textos da Instrução ao Sósia com os licenciandos, poderemos guiar os comentários para que focalizem pontos específicos que poderão ser utilizados em sala de aula para discussão sobre aspectos do trabalho docente, como indicamos em Pérez (2015), ao discutirmos algumas possibilidades de atividades com os textos gerados pelo procedimento que implementamos na tese.

As entrevistas foram realizadas com as professoras, seguindo-se o procedimento de Instrução ao Sósia. Antes da entrevista, solicitamos às docentes participantes que escolhessem uma turma em que atuassem e pensassem em uma aula que poderiam vir a ministrar ou que já haviam ministrado nessa turma, definindo, assim, a atividade profissional de referência para a instrução. Guiamos as entrevistas, utilizando a rubrica específica do sósia.

5 Observando o processo de apropriação do *métier* docente a partir dos conteúdos temáticos mobilizados

Ao analisarmos textos reflexivos dos graduandos, verificamos que eles tematizam alguns conteúdos temáticos que emergiram nas entrevistas, mas também acrescentam outros (como a avaliação da própria entrevista e procedimento do sósia, por exemplo).

Em nossa análise, categorizamos os conteúdos temáticos mobilizados como tendo relação com: i. a avaliação da experiência do exercício de Instrução ao Sósia e a percepção de acesso à visão do professor a partir desse instrumento; ii. os elementos constituintes e características do trabalho do professor (conforme discutimos anteriormente), que, com o sósia, vêm à tona; iii. a comparação entre realidades/contextos educacionais; iv. questões teóricas que os graduandos estão discutindo/discutiram na graduação; v. experiências vivenciadas no contexto da graduação/estágio ou da entrada na profissão e vi. o graduando na condição de sósia.

Além disso, verificamos, na entrevista 3, com a professora Brenda, sobre o contexto de alunos com deficiência visual, duas questões que emergem nos textos reflexivos dos graduandos: 1. a tematização e avaliação da entrevista pelo desconhecimento e curiosidade sobre a situação de ensino, devido à professora trabalhar com uma turma de alunos cegos, e 2. uma focalização dos artefatos/instrumentos para o desenvolvimento do trabalho docente nesse contexto específico.

A partir da nossa análise desses conteúdos temáticos, propomos uma organização deles em planos, os quais indicam processos de apropriação⁸ de diferentes aspectos do *métier* docente materializados nos textos escritos, estabelecendo o potencial do instrumento de Instrução ao Sósia como propiciador da emergência de interpretações, avaliações e posicionamentos dos graduandos. Vejamos a Figura 1⁹:

⁸ Esclarecemos que estamos utilizando apropriação entendida como um processo que aponta para um movimento de fora para dentro, ou seja, de construção do social para o individual (singular), enfatizando que a constituição psíquica humana se situa na ordem da cultura (PINO, 1993). Para discussões teóricas sobre os termos apropriação (categoria marxiana) e internalização (construto da ordem da psicologia, comum em Vygostky), sugerimos a leitura de Pino (*op. cit.*) e Smolka (2000).

⁹ Design da figura elaborado por Arthur Lucena sob nossa orientação.

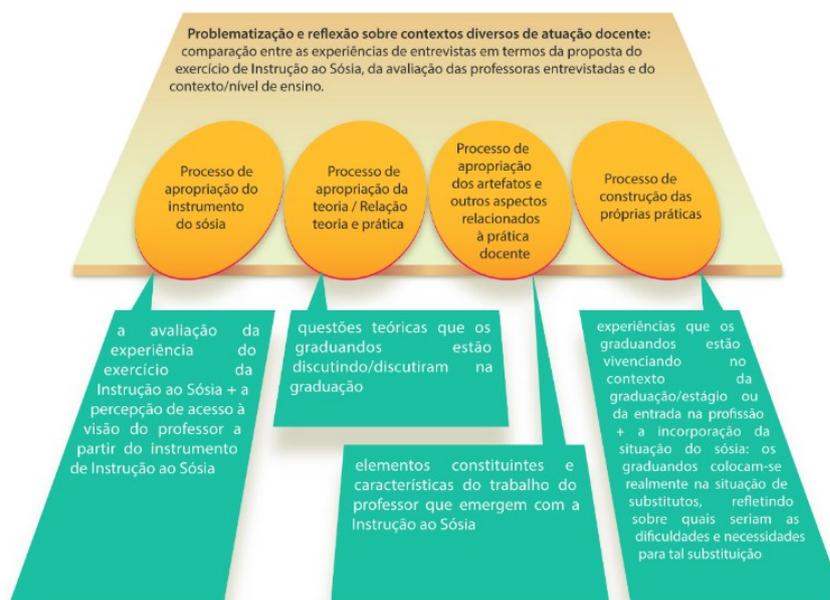
Figura 1: Planos de apropriação do *métier* materializados a partir da Instrução ao Sósia

Figura 1: Elaboração própria.

Identificamos e propomos 4 planos que estão dispostos lado a lado, na Figura 1, por entendermos que são complementares e não hierarquicamente organizados (e separados apenas para efeito de análise). Esses planos são perpassados pela (têm como pano de fundo a) problematização e reflexão sobre diferentes contextos docentes, através da comparação entre as entrevistas, em termos da própria entrevista, da avaliação das professoras, das práticas e dos diferentes contextos – ensino fundamental, médio, escola privada, pública, curso de línguas etc.

Vejamos, a partir de exemplos dos textos reflexivos de Thomas, Clara, Taís e Brenda¹⁰, como se materializam os conteúdos temáticos que emergiram com a adaptação da Instrução ao Sósia, relacionando-os aos Planos que propomos na Figura 1.

5. 1 Plano 1: Processo de apropriação do instrumento do Sósia

Este plano dá pistas da apropriação do próprio instrumento do Sósia, em termos da possibilidade de sua transformação de artefato em verdadeiro instrumento propiciador de desenvolvimento docente, a partir da análise das práticas, quando os graduandos avaliam o instrumento e percebem a sua relevância para o acesso e conhecimento da visão do professor sobre seu próprio trabalho e das características do trabalho docente, além da percepção de que o instrumento possibilita ao professor em exercício uma análise do seu próprio trabalho. Verificamos que o instrumento de Instrução ao Sósia, enquanto conteúdo temático, passa a ser menos frequentemente mobilizado quando os graduandos parecem já ter se apropriado do instrumento, passando a focalizar outras questões em seus textos. Vejamos como essas questões emergem nos textos:

¹⁰ Por questões de limitação de espaço, trazemos apenas alguns exemplos para ilustrar a nossa discussão.

Trecho 01

*Ao ser convidada a observar a “entrevista com a sócia” e ao ficar sabendo qual a proposta do exercício e como este aconteceria, fiquei bastante animada e curiosa. Achei que seria uma ótima oportunidade para alunos da graduação como eu conhecer um pouco mais não só do dia-a-dia e dinâmica da sala de aula, mas **sim da visão do professor a respeito de tudo isso**. (Graduanda Clara, texto reflexivo 1, grifos nossos)*

No texto de Clara, a graduanda se diz *animada* e *curiosa* com o exercício, além de avaliar a oportunidade como *ótima* para ter acesso à visão do professor sobre seu trabalho. Verificamos que, junto a essa avaliação do sócia, emerge a percepção de que essa metodologia dá acesso à visão do professor sobre o seu próprio trabalho. Esta percepção está bem marcada, por exemplo, no texto reflexivo 1 de Thomas. Vejamos como o texto do graduando tematiza essa questão:

Trecho 02

*Através do discurso a professora constrói uma reflexão sobre **sua** prática a qual acredito que nunca havia sido realizada de forma tão consciente antes. Ao pensar o que **sua** sócia deveria fazer, a professora está se olhando no espelho, ou, mais precisamente, em um vídeo **seu**, pois este tem um caráter mais dinâmico. A professora ao dar instruções revela **seu** ponto de vista sobre o que está ao **seu** redor, como apercebe aquilo, o que faz e por que faz. Em outras palavras, ela descreve o ‘setting’ do **seu** filme, **seu** roteiro, e **sua** atuação. Como consequência, passamos a ter acesso aos bastidores, ou seja, ao trabalho existente na produção do filme, e que, ao apenas assisti-lo, desconhecemos, despercebemos, ou simplesmente ignoramos. A entrevista com a professora revela o trabalho por trás da prática docente, o qual pode facilmente escapar aos olhos. (Graduando Thomas, texto reflexivo 1, grifos nossos)*

Em uma analogia com o cinema, através de elementos lexicais – vídeo, *setting*, filme, roteiro, atuação, bastidores, produção do filme - que remetem a essa esfera de uso da linguagem, Thomas demonstra como o instrumento de Instrução ao Sócia dá acesso a aspectos, além dos pedagógicos (visíveis), que influenciam o trabalho do professor e que, a princípio, não são visíveis (“bastidores”): seria uma forma de ter acesso ao *setting*, *roteiro* e *bastidores* do trabalho docente, o que poderia continuar despercebido por alguém que apenas *observa* (ou assiste a) o trabalho.

A noção de aspectos invisíveis do trabalho docente (tornados visíveis pelo discurso docente) é enfatizada pelo uso do verbo “revelar” - *revela seu ponto de vista; revela o trabalho por trás da prática* -; e por expressões como “passamos a ter acesso”. Na construção dessa avaliação sobre a Instrução ao Sócia, observamos ainda a ênfase na visão do professor sobre aspectos do seu próprio trabalho em trechos como: a professora *apercebe*, e da repetição do pronome “seu” que, em nossa leitura, indica essa materialização e ênfase da visão do outro: *sua prática, sua sócia, vídeo seu, seu ponto de vista, seu redor, seu filme, seu roteiro e sua atuação*.

Observamos que os graduandos avaliam a Instrução ao Sócia enquanto instrumento útil em situações formativas, como também a possibilidade de ter acesso à visão do professor sobre seu próprio trabalho e a aspectos da atividade docente que extrapolam o ensino, que vão além do estritamente pedagógico e que não seriam “visíveis”, ou seja, que passariam despercebidas em uma observação de aula, por exemplo. O fato de desconhecerem o método e de estarem participando de uma pesquisa parece ter motivado os graduandos a tematizarem o sócia em seus primeiros textos.

5.2 Plano 2: Processo de apropriação da teoria/ relação teoria e prática

No plano 2 da nossa Figura 1, indicamos a apropriação de outros aspectos relacionados ao *métier*, que envolvem a apropriação da teoria e confronto com as situações de análise de práticas.

As questões teóricas que os graduandos têm discutido na graduação emergem, recorrentemente, como argumentos de autoridade e respaldo para as avaliações que tecem sobre as professoras e para as propostas de atividades que fazem. Os textos reflexivos se constituem como um espaço em que a relação entre a teoria, a que vêm sendo expostos na academia, e a prática parece se estabelecer quando os graduandos refletem sobre a prática não apenas das professoras entrevistadas, mas também a deles própria à luz das teorias. Nos textos, é possível observar o processo de apropriação de determinados conceitos e teorias pelos graduandos, assim como conflitos na compreensão dessa relação teoria x prática. Vejamos:

Trecho 03

Ao comentar sobre os outros professores e em uma possibilidade de criar uma prática interdisciplinar ela fala apenas na professora de história, mas logo destaca “as dificuldades que você poderá ter são relacionadas ao que você quiser trazer de no.:vo/ às vezes isso não é visto com bons olhos/ é como se você quisesse fazer uma coisa que não é possível que está: que não é necessária”, e confirma: “é/ é /assim de uma maneira geral são todos muito muito legais tal mas é melhor você ficar na sua”.

...
*Quanto à interdisciplinaridade postulada pelos documentos oficiais: “[...] buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a **interdisciplinaridade (...)**” (PCN, p.4); **como é possível alcançá-la quando seus colegas de trabalho não a enxergam com bons olhos? A palavra reaparece mais vinte e nove vezes no documento referenciado acima, mas na escola em que a professora leciona apenas prejudicaria a relação dela com os outros trabalhadores. Por que isso acontece? Quais as consequências disso? Como lidar com isso?** (Graduando Thomas, texto reflexivo 1, grifos nossos)*

A questão da interdisciplinaridade e da (im)possibilidade do trabalho com outros professores é um dos conteúdos temáticos mobilizados na entrevista 1, que emerge no texto de Thomas. O graduando questiona a situação descrita pela professora quanto à dificuldade ou mesmo inexistência de um trabalho interdisciplinar, fundamentado nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), discutidos na graduação. Ele cita textualmente os PCN, contando, inclusive, quantas vezes a palavra interdisciplinaridade aparece no documento.

Vemos um conflito que emerge da representação do graduando sobre o que é/deveria ser o trabalho pedagógico docente, a partir da sua leitura dos documentos oficiais na universidade, e da análise da prática da professora entrevistada. Podemos entender essa contraposição em termos da teoria x prática, que estabelece um conflito, o qual faz o professor refletir e pode ser foco de discussão (posterior) para uma possível resignificação em situação de formação.

Com a entrevista da professora Brenda, sobre o contexto do curso de extensão de inglês para estudantes com deficiência visual, vemos emergir, nos textos reflexivos, a tematização da formação/graduação na perspectiva da ‘falta’ de informações, conhecimentos e teorias sobre esse contexto. Vejamos:

Trecho 04

O contexto em que a professora ensina revelou certas precariedades (uma espécie de vácuo) na minha formação, e que me impossibilitariam inicialmente ser seu sócia. (Graduando Thomas, texto reflexivo 3)

Thomas enfatiza a questão do desconhecimento sobre o contexto, mobilizando a graduação/formação como conteúdo, através de escolhas lexicais como *precariedades* e *vácuo*. Diferentemente das outras situações em que os graduandos mobilizam a graduação como conteúdo temático, avaliando questões a partir do que estudam/estudaram, nesse exemplo, a mobilização desse conteúdo emerge em termos do que falta, do que não foi incluído como conteúdo programático no curso de graduação, algo de que Thomas se dá conta quando participa da entrevista, como explicitado pelo verbo “revelou”. O conflito aqui se estabelece de forma diferente do trecho anterior, porque o graduando tem diante de si a situação da prática e sente falta do suporte teórico.

As questões acadêmicas emergem aqui na avaliação do que é necessário ser incluído na formação, em termos do que ‘falta’ à formação inicial, quando os graduandos se deparam com situações práticas sobre as quais não tiveram instrução formal na universidade. Entendemos que a noção de ‘falta’, de desconhecimento pode ser ativadora das necessidades e motivadora de uma busca (por caminhos, conhecimentos etc.) imprescindível ao processo contínuo de formação, tanto quanto as reflexões geradas pelas teorias e documentos que estão sendo estudados. A formação abre, assim, espaço para a discussão sobre o próprio processo formativo, em uma indicação, de forma situada, conforme esse exemplo, de que esse processo não finaliza com términos de períodos formais de estudo como a graduação.

5.3 Plano 3: Processo de apropriação dos artefatos e outros aspectos relacionados ao trabalho docente

No Plano 3, trazemos a problematização de artefatos/instrumentos que se fazem necessários para o exercício da atividade docente, assim como de características desse trabalho, que se fazem visíveis com a Instrução ao Sósia.

A necessidade de planejamento e preparação é enfatizada nos textos dos três graduandos, em que se referem à questão dos artefatos/instrumentos necessários para que o professor atue com alunos cegos - digitação do material, impressão/imprensa em braile, uso de reglete, adaptação de material visual – e comparam o que Brenda apresenta com o que já fazem como professores de língua inglesa/ em sua própria prática (o que tem relação com o que apresentaremos ao abordarmos o Plano 4). Observemos:

Trecho 05

Nesse caso, por se tratar de uma turma com deficientes visuais, os materiais didáticos devem ser muito bem elaborados e adaptados, como as adaptações que devem ser feitas devido à impossibilidade de se trabalhar com as imagens do livro. Achei bem interessante levar objetos como forma de reproduzir tais imagens, a aula se tornou bem dinâmica e interessante, (...) (Graduanda Taís, texto reflexivo 3, grifos nossos)

Trecho 06

(...) ela comentou que esse era sua primeira experiência em sala de aula e por isso ela não vê tanta diferença em ensinar cegos e não cegos. Para mim, que ensino há um ano e meio a não deficientes, que conheço então a outra realidade e estou acostumada com ela, provavelmente sentiria uma grande dificuldade para planejar uma aula e principalmente em executá-la. O fato de não poder usar imagens, ou invocar memórias visuais dos alunos, por exemplo, é algo assustador, acredito, para a maioria dos professores de língua estrangeira. Sem falar de coisas automáticas, quase inerentes a todo professor de inglês, que é o uso do gestual. Há também a necessidade de saber o braile e usar a reglete (que apesar da professora Brenda dizer que é bem fácil de se aprender, eu não sei se é mesmo ‘bem’ fácil, rs). (Graduanda Clara, texto reflexivo 3, grifos nossos)

Trecho 07

Minhas mímicas e expressões faciais fariam muita falta, a professora está certa. (Thomas, texto reflexivo 3)

Em todos os trechos, a questão da falta da visão dos alunos e da impossibilidade de uso de imagens ou recursos visuais é tematizada, embora de formas diferentes. Taís, por exemplo, parece demonstrar uma avaliação mais positiva das possibilidades de outras formas de trabalho, quando diz que achou *bem interessante levar objetos como forma de reproduzir tais imagens*, referindo-se à adaptação da professora para ensinar os nomes das bebidas em inglês. Mesmo em outro momento em que avalia novamente essa questão, vemos que a avaliação é modalizada em termos de “*pouco complicado*” e “*um pouco confuso*”. Clara e Thomas, tendo como ponto de partida sua experiência docente com alunos videntes, enfatizam as dificuldades, que lhes trazem novos conflitos.

Observamos que os graduandos tematizam também os elementos constituintes e características do trabalho docente, ainda que não os nomeiem da mesma forma que o fazemos na teoria apresentada anteriormente. Isso indica uma possibilidade de reconstrução da representação que os professores em formação têm sobre o trabalho docente, ampliando a noção de trabalho docente para além da relação professor-aluno e desconstruindo a idealização desse trabalho: ele nem sempre acontece de acordo com a planificação, com alunos ideais, em situações ideais, mas, pelo contrário, é perpassado por conflitos, reflexões e outras questões.

Vejam um trecho do texto reflexivo 1 de Taís, quando ela avalia o exercício de Instrução ao Sósia, apontando para questões que vão além do “*ensino em si*”:

Trecho 8

Ou seja, não levamos nosso pensamento apenas ao ensino em si, para a ministração do conteúdo em sala de aula. Outros fatores inerentes ao ambiente que cerca a atuação do professor como a própria escola e os outros professores, por exemplo, também passam a ser observados nesta adaptação de métodos. Então, neste processo de substituição do profissional, os detalhes a serem observados vão muito além do conteúdo e, dessa forma, através das instruções dadas ao sósia, este terá informações sobre o que poderá interferir na sua atuação como professor substituto. (Graduanda Taís, texto reflexivo 1, grifos nossos)

No Trecho 8, Taís tematiza outros elementos, além dos relacionados ao “ensino” ou “conteúdo”, como a escola e outros professores como importantes de serem considerados em uma substituição, o que pode indicar uma ampliação da visão sobre o trabalho docente, ou seja, para substituir o professor como sósia, não é suficiente saber que conteúdo será ministrado – a tarefa -, mas é preciso conhecer outros elementos que influenciam, colaboram e até impedem a ação (*este terá informações sobre o que poderá interferir na sua atuação como professor substituto*). Além disso, passam a perceber essas questões de forma mais contextualizada (situada), vinculada à prática, e não apenas de um ponto de vista teórico.

Além dos elementos constituintes do trabalho docente, há, nos textos reflexivos, a tematização das características dessa atividade como sendo impessoal e interpessoal, por exemplo, mesmo que estas não sejam assim nomeadas pelos graduandos. Vejam um trecho do texto de Clara:

Trecho 9

Para finalizar, mais duas coisas me chamaram bastante a atenção. (...) E a segunda foram algumas exigências feitas pela escola, como a oração de aproximadamente 15 minutos nas primeiras aulas, que deveria acontecer antes das aulas e não durante elas, e também o uso completo do livro didático que, na minha opinião, tira o poder de escolha do professor e o limita de uma certa forma. (Clara, texto reflexivo 2, grifos nossos)

Clara tematiza em seu texto a influência dos *outros* que, no caso, impõem prescrições ao trabalho docente, como no caso da oração feita pela escola em que Camila trabalha e a obrigatoriedade do uso do livro didático. Vemos que a graduanda avalia e se posiciona (*na minha opinião*) com relação às duas exigências da escola. Fica materializada a questão da limitação do professor para escolher e tomar determinadas ações, o que aponta para a característica impessoal do trabalho docente, não sendo o professor totalmente livre, considerando a existência das prescrições.

5.4 Plano 4: Processo de construção das próprias práticas

No Plano 4, enfatizamos a materialização do processo de construção da própria prática. Vejamos o exemplo de Clara, que, a partir da entrevista, mobiliza sua experiência em um projeto de apoio pedagógico em uma escola:

Trecho 10

Gostei muito de participar de certa forma desse exercício, mas devo confessar que esperava que a professora escolhida fosse alguém que enfrentasse situações mais semelhantes com as que tive a oportunidade de presenciar ao observar algumas aulas em escolas municipais. Cheguei a presenciar situações tão críticas em relação à disciplina, indisponibilidade de materiais, desmotivação dos alunos, etc. que por muitas vezes duvidei se era realmente possível reverter a situação e realizar um trabalho de qualidade. Não quero com isso dizer que a professora não enfrenta desafios no seu dia-a-dia, mas ela pareceu ter bastante controle sobre a turma e ser capaz de colocar em prática bastante daquilo que planeja. (Graduanda Clara, texto reflexivo 1, grifos nossos)

Observamos a frustração que Clara expressa de a professora entrevistada enfrentar uma situação diferente da que ela presenciou em escolas municipais em um projeto de apoio pedagógico quando acompanhava uma professora de inglês em uma escola pública. A carga semântica trazida pelo verbo “*confessar*”, na locução “*devo confessar*”, introduzida pelo operador adversativo “*mas*”, indica a expectativa da graduanda de que a professora Ana vivenciasse situações semelhantes às que ela vivenciou e a consequente frustração, por ter encontrado situação diferente.

Clara se utiliza do texto reflexivo para explicitar as dificuldades vivenciadas na situação de campo, que, como fazia parte de um projeto extraclasse, não era objeto de discussão formal nas suas aulas de estágio. O texto reflexivo se configura como um espaço para que esse conflito seja materializado.

A graduanda parece indicar, ao final do seu texto, que a participação na entrevista com a professora Ana a fez refletir sobre sua representação da impossibilidade de um trabalho de qualidade pelo professor na escola pública. Fundamentada na experiência do projeto de apoio pedagógico, a graduanda diz que chegou a duvidar *se era realmente possível reverter a situação e realizar um trabalho de qualidade*. No entanto, ela termina seu texto dizendo que *Foi maravilhoso saber que ainda existem escolas públicas em que um trabalho de qualidade ainda pode ser realizado [...]*. Entendemos que a utilização do elemento “*ainda*”, em dois momentos, aponta para essa comparação entre sua experiência vivenciada em campo e na entrevista, levando a uma reflexão sobre sua (re)avaliação da (in)viabilidade de um trabalho de qualidade na escola pública.

A questão de construção da própria prática também emerge quando os graduandos incorporam a situação de sócia, refletindo sobre as dificuldades, necessidades e especificidades dessa substituição, além de apresentarem, sugestões e fazerem propostas ao avaliarem as atividades determinadas pelas professoras entrevistadas. Vejamos:

Trecho 11

“Após ler a entrevista pensando **na condição de sócia da professora**, resolvi primeiramente **destacar as dificuldades** que encontraria ao tentar se passar por ela em uma situação real.”

“[...] e que influenciariam no momento de **tomar o papel de sócia**.”

“**Na perspectiva de sócia**, não sei ao certo que características da professora fazem com que os alunos simpatizem com ela [...]”

“[...] até que ponto **um sócia** conversaria com os alunos da mesma maneira que a professora faria?”

“Ao iniciar o trabalho com o texto do livro didático, as dificuldades para **torna-se sócia** aumentam consideravelmente.”

“[...] ao tentar me **passar pela professora**, embora a maior quantidade de exemplos de perguntas nessa parte informa melhor **o sócia** sobre o tipo de diálogo [...]” (Graduando Thomas, texto reflexivo 2, grifos nossos)

No seu texto reflexivo 1, Thomas se refere às possibilidades do instrumento do sócia, à avaliação do que a professora traz no discurso, mas não faz menção à situação de substituição. Já no segundo texto reflexivo, vemos que ele parece começar a pensar a partir da posição de professor e da aula em si, colocando-se como alguém que terá que substituir a professora e que, por isso, avalia o que é estabelecido.

Desde o início do seu texto reflexivo 2, Thomas vai organizar seu texto em torno da situação do sócia (*na condição de sócia da professora*), através do uso frequente de um ‘eu’ que avalia os procedimentos, colocando-se na posição de prever dificuldades e necessidades de adaptação para uma (im)possível ‘verdadeira substituição’.

Observamos que os graduandos assumem, gradativamente, à medida que vão produzindo novos textos escritos, a posição de sócia e, ao se colocarem na posição do professor entrevistado, podem conhecer, antecipar e refletir sobre os conflitos, as possibilidades, as peculiaridades do trabalho docente, os estilos dos professores, os diferentes contextos de ensino etc., o que, em nossa análise, pode ajudá-los a ampliar seu conhecimento e apropriação do gênero da atividade, o que poderá lhes dar mais flexibilidade e poder para a ação.

Nos textos escritos, os graduandos não apenas relatam o que as professoras fazem, mas, através da linguagem, projetam-se na ação, ainda que hipotética, em um processo de deslocamento do papel de aluno-graduando para professor. A nosso ver, a situação de substituição estabelecida pelo sócia estimula essa projeção na ação futura, gerando elementos para a reflexão.

Vemos como necessária a problematização dos conflitos que vão surgindo nas experiências de formação e prática e entendemos que os textos reflexivos e comentário aqui propostos podem ser um caminho para essa atividade. Defendemos que essa materialização de processos de apropriação propiciada pela Instrução ao Sócia possibilita a análise e uma possível intervenção nesses processos, contribuindo para a formação docente.

6 Considerações finais

A Instrução ao Sócia possibilita a descoberta de vários aspectos do trabalho do professor que, embora constituintes desse trabalho, não são observáveis em situação de ação. Como enfatizado pelos participantes, o instrumento dá acesso à visão do professor sobre seu trabalho, o que, em nossa opinião, enriquece e amplia a análise do trabalho docente, de forma que outras questões, além das estritamente didáticas, possam ser também levadas em consideração, especialmente, em processos formativos. Através da Instrução ao Sócia, temos acesso a razões (enquanto determinações externas ou motivos individuais) e intenções (para alcançar

finalidades sociais ou objetivos individuais) que auxiliam na análise de como as professoras compreendem e executam seu trabalho, indicando a complexidade do trabalho real.

Mesmo tendo participado das mesmas entrevistas de Instrução ao Sósia e tido acesso às mesmas transcrições, os graduandos mobilizaram diferentes conteúdos temáticos em seus textos escritos, o que indica que os textos escritos (textos reflexivos e comentário escrito) constituem uma dimensão linguageira privilegiada para análise da (re)configuração das representações docentes em situações formativas docentes. Vemos os textos escritos gerados a partir da nossa proposta de adaptação da Instrução ao Sósia como catalisadores do processo de ressignificação e reconfiguração de representações dos graduandos sobre o ensinar língua estrangeira, sobre os elementos constitutivos do trabalho docente, sobre o ser professor, o que pode ser gerador de desenvolvimento. Além disso, os textos materializam os processos de apropriação de diversos aspectos do *métier* pelos graduandos, o que pode ser utilizado para possíveis intervenções e mesmo avaliação e (re)direcionamento das discussões propostas nas situações de formação docente.

Referências

- BOURNEL-BOSSON, Maryse. **La méthode des instructions au sosie: une méthode en Clinique de l'activité**. Palestra proferida em seminário do IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) sobre “*des regards croisés sur l'analyse des pratiques en situation professionnelle*”. França, 17 de maio de 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1992 [1979].
- BRONCKART, Jean-Paul. Language et représentations: une approche interactioniste sociale. In: **Psychoscope**. Juillet, 1998, pp. 1-9.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: Educ, 1999.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs.). Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.
- BULEA, Ecaterina; BRONCKART, Jean-Paul. *Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants*. In: **Lingvarvm**, vol. 1, 2010, pp. 43-60.
- CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- CLOT, Yves. **Travail et pouvoir d'agir**. Paris: Presses Universitaires Française, 2008.
- CLOT, Yves; FAITA, Daniel. *Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes*. In: **Travailler**, 2000: 4, pp. 7-42.
- MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.
- MACHADO, Anna Rachel. (Org.) **O Ensino Como Trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina, PR: Eduel, 2004.
- MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, pp. 31-77.

- PÉREZ, Mariana. A formação inicial do professor de língua inglesa: a análise das práticas como ação formativa. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes; MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn (Orgs.). **Letramentos e práticas formativas: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.
- SEVERINO, Antônio. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo, Cortez, 2007.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprios e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. In: **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 50, abril, 2000.
- SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.) **O Ensino Como Trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina, PR: Eduel, 2004, p. 81-104.
- VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1988 [1929].

Submetido em 29/03/2021

Aceito em 17/10/2021