

---

## A LINGUAGEM DE SALA DE AULA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Rafael Lira Gomes Bastos<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este estudo, situado na área da Linguística Aplicada, que entende a linguagem como uma prática social, propõe-se a entender as formas como o professor universitário do curso de letras inglês, no contexto de uma universidade pública no interior do Estado do Ceará, entende o uso da língua inglesa em suas aulas. Nosso percurso metodológico se deu através da filmagem de quatro aulas de cada um dos três professores voluntários da pesquisa, da edição de cenas significativas e da filmagem de três sessões de autoconfrontação simples. A análise das vozes sociais dos diálogos produzidos na autoconfrontação demonstrou que os professores possuem juízos de valores semelhantes sobre o uso da língua alvo em suas aulas. O (não) uso é fortemente dependente da relação estabelecida com seus alunos e do contexto social em que a universidade está inserida, distante dos grandes centros urbanos, (re)velando um professor universitário que convive com a tensão entre o prescrito e o real quando não utiliza a língua inglesa em suas aulas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguagem; Língua Inglesa; Universidade.

**ABSTRACT:** This study, located in the field of Applied Linguistics, which understands language as a social practice, proposes to understand the ways in which the scholar professor of the English language course, in the context of a public university in the state of Ceará, understands the use of the English language in his classes. Our methodological journey was through filming four lessons from each of the three research volunteers' professors, editing meaningful scenes, and filming three simple self-confrontation sessions. The analysis of the social voices revealed by the self-confrontational dialogues showed that the professors have similar value judgments about the use of the target language in their classes. The (non) use is strongly dependent on the relationship established with their student and the social context in which the university is inserted, far from the large urban centers, revealing a scholar professor who deals with the tension between the prescribed and the real when he does not use the English language in his classes.

**KEY-WORDS:** Language; English language; University.

### Introdução

Relacionar diferentes áreas do conhecimento com os mais diversos usos da linguagem é o principal compromisso da Linguística Aplicada (LA) contemporaneamente desenvolvida no Brasil. Essa particularidade permite a compreensão da linguagem como uma prática social fortemente marcada pelos estudos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006; BAKHTIN, 1997, 2015, 2018), entendida como a interação entre sujeitos historicamente situados, produtores de discursos que são sempre valorados e permeados de ideologia.

---

<sup>1</sup> Aluno do Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGLING, da Universidade Federal do Ceará – UFC. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. E-mail: [rafael.lira.gomes@hotmail.com](mailto:rafael.lira.gomes@hotmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1215822251617403>.

Os estudos da LA vêm se consolidando como campo de conhecimento aplicado às mais diversas atividades sociais, relacionando a linguagem com a escola, com o ensino-aprendizagem, com as identidades sociais, com a tecnologia, com o trabalho docente, com a formação de professores, entre outros (cf. MOITA LOPES, 2006; 2013). No caso desse trabalho, estabelecemos os nexos entre linguagem e trabalho docente do professor universitário do curso de letras inglês, analisando as suas práticas discursivas no contexto de sua produção social, em situação de autoconfrontação.

Entender o trabalho docente do professor como uma prática de linguagem é essencial para se compreender os discursos que o mesmo produz sobre sua atividade realizada, entendendo também o real da atividade, ou seja, o que o professor foi impedido de fazer e, conseqüentemente, as tensões entre o trabalho prescrito e o trabalho real que são (re)veladas no gênero profissional (FAÍTA, 2004; AMIGUES, 2004). Dentre os muitos desafios postos ao professor universitário do curso de letras inglês, um dos que tem sido mais problematizado em diversos estudos é o uso da língua alvo em sala de aula (ALMEIDA FILHO, 2001; ORTALE; DURAN, 2009; RODRIGUES, 2016), configurando-se como um saber essencial para que o professor possa ensinar.

Levando em consideração que ainda existe uma grande lacuna a ser preenchida quanto à proficiência oral do professor de língua inglesa, Rodrigues (2016) afirma que não se pode tratar da má qualidade do ensino de uma língua estrangeira no Brasil, e do domínio precário da língua que ensinam, sem se falar da má qualidade da formação inicial do professor. Movimento esse que acaba gerando um ciclo vicioso e nos faz questionar: como o professor universitário do curso de letras inglês entende o uso da língua inglesa nas suas aulas em contexto distante de grandes centros urbanos?

Para responder tal questionamento, apresentamos o resultado da análise de diálogos que emergiram da autoconfrontação simples (ACS), dispositivo metodológico criado por Faíta (1997) e ampliado por Clot (2010a; 2017). A ACS foi realizada com três professores universitários do curso de letras inglês da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), situada no município de Sobral, interior do Estado do Ceará. Os diálogos (re)velaram, através da análise das vozes sociais (BAKHTIN, 2015; 2018), pontos de vista do professor sobre o uso da língua inglesa durante as aulas, corroborando para a compreensão da formação inicial dos professores de inglês no contexto subjacente.

Para dar corpo a essa reflexão, organizamos o artigo da seguinte forma: inicialmente apresentamos os aspectos teóricos da pesquisa, seguidos dos aspectos metodológicos, da análise dos diálogos, ilustrada pela descrição das cenas filmadas das aulas e, por último, tecemos nossas considerações finais relativas ao papel do professor universitário que se coloca em tensão entre a atividade prescrita e a atividade realizada quando (não) utiliza a língua inglesa na sua aula.

### **Aspectos teóricos**

Para a constituição deste trabalho, partimos do pressuposto de que não existe somente uma única área que seja capaz de dar conta das múltiplas relações entre linguagem e sociedade. Para que haja a compreensão sobre a diversidade das práticas sociais mediadas pelo uso da linguagem, é vocação da Linguística Aplicada considerar a língua em uso e os sujeitos enunciativos como centralmente importantes para o estudo de fenômenos cujo foco principal seja os problemas do mundo real em uma ótica transdisciplinar (NORTON, 2016).

Quando se analisa a atividade docente, por sua vez, não se pode simplesmente analisar a prática do professor sem perguntá-lo sobre o que ele faz, sobre o que ele sabe e sobre como ele se relaciona com esse saber. Seria limitador em uma pesquisa em contexto educacional se levar em consideração apenas o que o professor faz, como se ele fosse meramente um desenvolvedor de tarefas; o que ele diz sobre o que faz tem a mesma importância para a compreensão do seu trabalho, uma vez que o professor é um sujeito constituído por enunciados concretos situados na fronteira entre o seu discurso e a sua atividade (BAKHTIN, 1997), um sujeito de linguagem.

Dessa forma, percebemos que somente a observação da atividade realizada do professor seria insuficiente para a compreensão do seu trabalho, uma vez que o sujeito nessa pesquisa, é entendido como produtor de discurso. Por isso, adotamos os pressupostos da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004) e da Clínica da Atividade (CLOT, 2010a; VIEIRA; FAÏTA, 2003) para sustentar que a atividade do professor pode ser melhor compreendida em sua complexidade quando se analisa o que o professor fez (atividade realizada) e também o que ele deixou de fazer, o que ele poderia ter feito e o que ele fez para não fazer o que deveria ter sido feito (real da atividade).

Partimos, então, do pressuposto de que para entender o trabalho docente, precisamos fazer a diferença entre tarefa e atividade quando tomamos o ensino como gênero profissional

(FAÏTA, 2004). Sendo assim, ao descrever os procedimentos para a análise da atividade docente, Amigues (2004) afirma que o professor não é apenas um realizador de tarefas prescritas por *experts* distantes da situação de trabalho. Na verdade, o professor é um profissional que (re)elabora o que está prescrito de diferentes formas: ao se relacionar com seus alunos, com seu coletivo de trabalho e com a própria instituição. Na análise da atividade docente, nessa perspectiva, leva-se em conta tanto a tarefa e a atividade, de um lado, como o trabalho prescrito e o trabalho real, de outro.

Em nossa compreensão, a atividade realizada e o real da atividade são igualmente importantes para se compreender a complexidade das condutas dos professores e das situações de trabalho (AMIGUES, 2004). Por isso, optamos pelo dispositivo metodológico autoconfrontação, que ao colocar o professor em situação exotópica, é capaz de fazer emergir os diferentes discursos sobre uma atividade laboral, numa relação dialógica entre pesquisador e trabalhadores, capaz de produzir saberes sobre o trabalho, contribuindo para a (trans)formação da atividade (CLOT, 2010b).

Por meio dos diálogos produzidos no gênero autoconfrontação, tivemos acesso às concepções dos professores universitários do curso de letras inglês sobre o uso da língua alvo em sala de aula. Isso nos ajudou a compreender que a dificuldade na proficiência oral da língua inglesa tem sido, de fato, um dos principais problemas na formação do professor, como já apontada em diversas outras pesquisas ao longo dos anos (cf. ALMEIDA FILHO, 2001; ORTALE; DURAN, 2009; RODRIGUES, 2016). Tais pesquisas demonstram que “um grande percentual de alunos formados em cursos de Letras, no Brasil, não atinge níveis de proficiência oral satisfatórios para o ensino das LE nas quais se graduaram”. (RODRIGUES, 2016, p. 17).

Para compreendermos melhor essa dificuldade, é preciso levar em consideração que no contexto brasileiro, os futuros professores de inglês, ao passo que estudam para melhorar sua proficiência na língua, também estudam para se tornar professores. Em um país em que o inglês é a língua estrangeira, é fácil de se constatar que muitos futuros professores de inglês se veem por um bom tempo ainda como alunos, aprendizes da língua, adiando a (re)construção de suas identidades profissionais (GIMENEZ, 2004). Essa característica peculiar pode fazer com que os professores formadores usem outras formas de linguagem para mediar suas aulas, adaptando sua ação, (re)elaborando o gênero profissional e (re)significando o fazer característico do professor de línguas.

Por outro lado, existe o peso das prescrições para a compreensão da ação do professor, uma vez que o uso do inglês em sala de aula é prescrito pelos métodos e abordagens para o ensino de línguas (CELCE-MURCIA, 2002), e também, pelo próprio coletivo de trabalho. Kramersch e Ware (2013) prescrevem que o professor de inglês deve ser falante e escritor proficiente da língua que ensina. Mesmo se ele não for nativo, como é o caso do contexto brasileiro, além de ensinar a gramática e o vocabulário, deve ensinar o uso apropriado da língua a seus alunos, como meio e não apenas como objeto de instrução. Ou seja, a língua inglesa não deve ser apenas o objeto a ser ensinado, mas o meio pelo qual se ensina outros objetos.

Tal constatação permite compreender que a formação inicial do professor de inglês e a prática do professor universitário, no Brasil, ainda carecem de problematização. Almeida e Pimenta (2014, p. 11), por exemplo, afirmam que o professor do ensino superior é identificado como “aquele que domina o conhecimento específico de sua área ou disciplina, mas que não necessariamente sabe ensinar, o que, em geral, não lhe foi exigido nas instituições nem mesmo no âmbito das políticas educacionais”. Sendo assim, é urgente entendemos que é na situação de ensino como trabalho, mais especificamente no momento da aula que se colocam em jogo as crenças desse professor sobre seu ofício e sobre o ensino como prática social e, é a partir dos discursos produzidos sobre a aula, que se pode provocar mudanças no fazer professoral.

Concordamos com Melo (2012) ao afirmar que precisamos entender o trabalho do professor universitário como dependente de sua formação, da instituição em que ele trabalha, do regimento e das prescrições diversas. Esses aspectos influenciam de forma decisiva a atividade do professor, suas decisões e suas formas de relação com os alunos, com a instituição e com o coletivo de trabalho. Diante desses desafios, urge provocarmos uma reflexão dos professores universitários do curso de letras inglês sobre seu fazer pedagógico, uma vez que o processo reflexivo desencadeia novas perspectivas para a docência e coloca o professor em situação de (re)elaboração de seus saberes.

Nesse escopo, percebemos esse professor como profissional responsável pela formação dos futuros professores de língua inglesa e que sua ação pode revelar como ele (re)elabora seus saberes para conduzir sua aula. Saberes advindos das mais variadas fontes: da experiência anterior à sala de aula, dos conhecimentos científicos, dos conhecimentos didático-pedagógicos (TARDIF, 2000, 2011), que são (re)significados cotidianamente, tendo em vista que o ensino é entendido como uma atividade de linguagem, elaborado por meio de um discurso específico.

Por isso, optamos por utilizar um aporte teórico-metodológico condizente com nossa concepção dialógica de linguagem que é pautada nos estudos da teoria dialógica desenvolvida por Bakhtin e o Círculo (1997, 2006, 2015, 2018). Tais autores entendem que a língua como prática social é materializada por meio de enunciados concretos que passam a ser a unidade de análise do discurso, e que não falamos através de palavras advindas de um sistema abstrato, mas que nossos enunciados são compostos por uma heterogeneidade de vozes sociais em relação dialógica, frutos de enunciados anteriores e que antecipam, dessa forma, enunciados futuros, revelando os pontos de vista dos sujeitos.

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

Nessa perspectiva, Bakhtin (1997, p. 52) afirma que “a objetivação ética e estética necessita de um poderoso ponto de apoio, situado fora de si mesmo, de uma força efetiva, real, de cujo interior seja possível ver-se enquanto outro”. Por isso, defendemos que a autoconfrontação é esse espaço de ver-se a si mesmo como outro, é o ponto de apoio que situa o sujeito fora de si, em posição exotópica de auto-objetivação, sendo capaz, assim, de ver-se no coletivo, (re)significando a si mesmo e a seu grupo de pertença. Por isso, a autoconfrontação torna-se dispositivo mediador da (trans)formação do trabalho docente, permitindo a reflexão e a mudança, inclusive em contexto universitário.

“Esse dispositivo ou procedimento metodológico é considerado como uma experiência dialógica que coloca os trabalhadores em contato com o seu próprio agir profissional e com o agir do outro” (PEREZ; MESSIAS, 2013, p. 84). Nessa perspectiva, a autoconfrontação pode favorecer a emergência do pensamento reflexivo do professor, materializado por vozes sociais em relação dialógica, às vezes de concordância, às vezes de polêmica, aberta ou velada, sobre um dado objeto de discurso (BAKHTIN, 2018).

A relação dialógica das vozes se mostrou produtiva para compreendermos como os professores em situação de autoconfrontação entendem o uso da língua inglesa em sala de aula, no contexto universitário. A partir do movimento de estranhamento de si através da análise de sua atividade, o professor ocupa posições valorativas em relação a si mesmo e ao outro (BAKHTIN, 1997), (re)significando sua própria atividade, refletida e refratada pela linguagem, como veremos a partir dos próximos parágrafos.

### **Aspectos metodológicos**

O dispositivo metodológico utilizado nesse trabalho, como já mencionado no aporte teórico, foi a autoconfrontação, realizada com três professores do curso de letras inglês da Universidade Estadual Vale do Acaraú, situada no município de Sobral, no interior do estado do Ceará, no período de fevereiro a julho de 2019. A autoconfrontação como prescrita por (CLOT, 2010a, 2017; VIEIRA; FAÏTA, 2003), pode ser simples ou cruzada, e possui fases e movimentos específicos. Neste trabalho, optamos pela realização da autoconfrontação simples, descrita a seguir.

Na fase um, observamos o contexto profissional do curso de letras inglês e nos aproximamos do coletivo de trabalho. Como primeiro movimento, reunimo-nos com o coordenador e com os professores para compreendermos o funcionamento do curso, tivemos acesso aos horários e às disciplinas ofertadas no semestre. Na ocasião, após a explicação da proposta de nossa pesquisa, três professores se voluntariaram para participar da mesma.

Os professores voluntários responderam previamente a um questionário que nos possibilitou traçar os dados básicos de seus perfis. Para garantir a dimensão ética da pesquisa, os voluntários foram denominados de professor 1 (P1), de professor 2 (P2) e de professor 3 (P3) e o pesquisador de P. O P1 ministrava a disciplina de Sintaxe da Língua Inglesa, o P2 ministrava a disciplina de Gramática Tradicional da Língua Inglesa e o P3 ministrava a disciplina de Literatura Inglesa I. Os três professores são do sexo masculino, com idades entre 31 e 55 anos, com no mínimo dois anos de experiência no ensino superior. O P1 e o P3 possuem a titulação de mestre e o P2 de especialista.

Na fase dois, antes das filmagens, optamos por fazer o movimento de observação da aula, com o objetivo de nos aproximarmos do contexto de atividade do professor, a fim de tornar familiar a presença do pesquisador em sala de aula. A observação da aula do P1 aconteceu no

dia 21 de fevereiro de 2019, a do P2 no dia 12 de março de 2019 e a do P3 no dia 22 de maio de 2019. Foram observadas duas aulas de 90 minutos cada. Em seguida, no movimento dois, filmamos duas aulas de cada professor. A filmagem da aula do P1 aconteceu dia 28 de fevereiro de 2019, a do P2 no dia 26 de março de 2019 e a do P3 no dia 29 de maio de 2019.

No movimento três dessa fase, editamos as sequências significativas que colocavam em evidência a relação dos professores com os saberes docentes, com os alunos e com as escolhas feitas por cada um deles durante sua aula. No movimento quatro, que denominamos autoconfrontação simples (ACS), a interação entre pesquisador e protagonistas aconteceu mediada pelas cenas editadas e apresentadas em vídeo para cada um dos professores em dias distintos. A ACS também foi filmada e o diálogo entre pesquisador e professores versando sobre o uso da língua inglesa em sala de aula constituiu o *corpus* de análise desse trabalho, uma vez que esse tópico se repetiu na fala de todos os professores. A autoconfrontação com o P1 aconteceu dia 26 de março de 2019, com o P2 dia 24 de abril de 2019 e com o P3 no dia 10 de junho de 2019.

Como última fase da pesquisa, após a geração dos dados, partimos para a análise dos enunciados emergidos da autoconfrontação simples. Como a linguagem para o dialogismo (BAKHTIN, 1997, 2015, 2018; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006) é uma atividade socialmente constituída, uma heteroglossia axiológica, que se materializa em enunciados concretos através da interação entre sujeitos, o enunciado passa a ser, então, a unidade de análise e as vozes sociais são os elementos a serem analisados. Elas manifestam nos enunciados os pontos de vista, as intenções, os valores e as experiências vivenciadas pelos sujeitos. Então, a análise enunciativa, na perspectiva bakhtiniana, é a compreensão e a interpretação das relações dialógicas que se travam entre as vozes sociais que possibilitam, de forma explícita ou implícita, o acesso aos posicionamentos discursivos do sujeito. (OLIVEIRA, 2009; 2012).

As vozes foram identificadas a partir das relações dialógicas, de concordância ou polêmica, (re)veladas explícita ou implicitamente nas falas dos professores, levando em consideração que diversas vozes lutam pela influência sobre a consciência do indivíduo, uma vez que somos metade das palavras dos outros (BAKHTIN, 2015). Apontamos, portanto, como o professor gerencia as vozes dos saberes docentes, constituídos e (re)significados pelo trabalho, na relação consigo mesmo e com os outros, (re)velando seus pontos de vista sobre o uso da língua alvo, como apresentado a seguir.



## **Análise dos diálogos**

Nesta seção, analisamos três diálogos dos professores sujeitos da pesquisa que versaram sobre suas concepções sobre o uso da língua inglesa em suas aulas no curso de letras inglês da UVA.

### **Os pontos de vista do P1 sobre o uso da língua inglesa em sala de aula**

Na cena analisada a seguir, temos o momento da explicação do professor 1 sobre o que seria uma *noun phrase*. Para tanto, ele inicia a explicação utilizando a língua inglesa como instrumento para a explicação do conteúdo específico de sintaxe. No entanto, em determinado momento, o professor começa a utilizar o português para continuar a realizar a explicação. Esse movimento de troca de idioma para a explicação de um conteúdo foi tema do seguinte diálogo:

P: Por que acontece essa troca?

P1: Uhum, (acenando positivamente com a cabeça) pronto, eu diria que acontece por dois são dois aspectos, dois fatores, ah, um, é pra pra facilitar a explicação, o conteúdo, como ele é um conteúdo um pouco mais, ah, técnico, talvez um pouco mais complexo então ah, eu, por exemplo, o ideal seria todo no inglês, né? Mas como é um assunto que pode ser mais complexo então utilizo muito o português pra conseguir deixar mais claro as explicações. Então quando eu tenho algo mais simplificado que exige uma explicação mais complexa então vou pro inglês que é que eles não vão ter dificuldade de compreender o assunto. O outro aspectozinho que é ligado com isso, hã, quando eu já percebo que as esses elemento aqui, essa estrutura, esse tipo de conceito aqui vai exigir, ah, uma elaboração da da língua um pouco mais complexa, então eu, talvez tenha um pouco mais de dificuldade pra conseguir elaborar isso e pra eles conseguirem entender, então acho melhor diretamente já, já pego logo a língua, a língua materna pra ficar mais fácil. Acho que é basicamente isso. Esses aspetos, tem o aspecto também do, isso é ligado obviamente com com o contexto, os alunos não tem um nível de fluência muito bom na língua, então, se a gente for totalmente no inglês também, esse aspecto que pode dificultar a compreensão do conteúdo, ah, e eles podem ficar bastante perdidos em em vários aspectos, então tem que ter essa troca pra ir sempre esclarecendo uma coisa, uma coisa ou outra também. Eu acho que teve até um acho que foi nessa disciplina, até um caso, uma vez que eu

tava falando, aí expliquei um expliquei um aspecto de análise, aí o aluno foi parou, “ok professor, agora em português” (risos).

Nesse excerto, o P1 percebe a pertinência da pergunta ao acenar positivamente com a cabeça e apresenta os dois fatores que, segundo ele, são decisivos para a explicação da utilização da língua materna durante as aulas de inglês no ensino superior, o primeiro seria para facilitar a explicação do conteúdo e o segundo diz respeito às dificuldades dos alunos com a proficiência no idioma.

O primeiro aspecto observamos materializado no seguinte excerto: “Um, é pra pra facilitar a explicação, o conteúdo”. O P1 se vale de uma voz didática para justificar o uso da língua materna nas aulas de sintaxe do inglês e ao mesmo tempo responde em polêmica velada a outra voz didática que prescreve que o professor do curso de letras inglês utilize o idioma durante a aula, por isso ele afirma que: “[...] o ideal seria todo no inglês, né?”. Nesse momento, o professor mobiliza essa voz para concordar com o que está prescrito pelos métodos e abordagens do ensino de línguas que diz que o professor de inglês precisa ensinar a língua como objeto e meio de instrução (KRAMSCH; WARE, 2013). Quando o professor decide em não o fazer, (re)constrói sua forma de ação, em tensão com o que está prescrito no gênero profissional.

Para dar força ao seu argumento anterior, o professor continua a reflexão apontando o segundo motivo da utilização da língua materna em sala de aula, as dificuldades dos alunos em formação inicial com a língua alvo: “Esses aspetos, tem o aspecto também do, isso é ligado obviamente com com o contexto, os alunos não tem um nível de fluência muito bom na língua, então, se a gente for totalmente no inglês também, esse aspecto que pode dificultar a compreensão do conteúdo [...]”.

O P1 argumenta que além de não usar o inglês em todos os momentos da aula devido à complexidade do assunto que está explicando, também não o faz devido à falta de proficiência oral de seus alunos, dificuldades já apontadas por Rodrigues (2016) e Ortale e Duran (2009) ao falarem sobre os desafios na formação do professor de inglês. Situação essa que se inscreve como realidade também nesse contexto em que está inserido o curso de letras da UVA, distante de grandes centros urbanos. Isso atesta também a falha do ensino da língua inglesa na educação básica, uma vez que os alunos chegam ao curso de letras inglês sem o domínio do idioma, comprovando o ciclo vicioso entre ensino de má qualidade na educação básica e a formação deficitária do professor.

A atividade do professor se dirige ao aluno que se apresenta como o *alter* nessa interação. O aluno é considerado para a tomada de decisão do professor sobre utilizar a língua materna para a explicação de seu objeto de ensino, demonstrando que a atividade docente, como afirmou Amigues (2004) é sempre dirigida a alguém, em uma relação de alteridade, como percebemos nessa passagem: “[...] pra eles conseguirem entender, então acho melhor diretamente já, já pego logo a língua a língua materna pra ficar mais fácil”.

A partir dos elementos analisados, o P1 demonstra que tenta utilizar o idioma em sala de aula, mas é impedido devido à baixa proficiência dos alunos, revelando o real da atividade no diálogo produzido na ACS. A opção pelo uso ou não da língua estrangeira na aula se dá em um ato responsivo ao comportamento dos alunos, mas também respondendo as vozes didáticas dos métodos e abordagens do ensino de línguas. Ou seja, o professor age em relação ao seu aluno e em relação aos saberes didáticos produzidos em sua área de atuação, (re)configurando pelo seu discurso o que está prescrito em seu trabalho, mesmo se distanciando do que ele chama de “*ideal*”, fazendo-nos confirmar a tese de (BAKHTIN, 2015, p. 30) ao afirmar que o discurso “[...] admite uma diversidade de vozes sociais e uma variedade de nexos e correlações entre si (sempre dialogadas em maior ou menor grau)”.

### **Os pontos de vista do P2 sobre o uso da língua inglesa em sala de aula**

Na cena selecionada, o professor 2 continua explicando o conteúdo, fazendo perguntas aos alunos usando a língua inglesa. Os alunos respondiam em português as perguntas feitas em inglês pelo professor. A partir daí, o professor começa a explicar o conteúdo em língua portuguesa. Quando questionado sobre essa mudança no uso do idioma, o professor teceu o seguinte comentário:

P2: Questão didática, eu tenho receio que meu aluno, que como as turmas da da Uva tem gente que sabe inglês e tem gente que não sabe de nada. Então, eu quero atingir o máximo possível de pessoas, por isso, que eu uso, eu eu fico intermediando, né? Parte em português e parte em inglês e tudo. E aquela minha preocupação de que realmente a minha mensagem seja passada, né? E principalmente nesse dia que era dia de de pré prova, quer dizer, era era uma espécie de revisão para a prova que ia acontecer, então eu tive a preocupação que realmente a mensagem minha ficasse bem clara, né? Com relação a esse tópico, por isso que eu fiz essa

mistura do do inglês com o português pra poder atingir pessoas que também não saberiam inglês.

Em um momento posterior da autoconfrontação, o professor ao ver-se falando muito mais em português do que em inglês durante a sua aula, complementa o que já havia falado anteriormente:

P2: Eu queria antes de você fazer a intervenção, assim, eu sei quero, preste atenção o seguinte, eu estou usando muito mais o português do que o inglês na sala de aula, confesso: sou professor da UVA há muito tempo (estalando os dedos polegar e médio da mão direita). Isso nada mais é do que a insegurança que eu tenho, não do meu inglês, porque eu sou capaz de dar aula toda em inglês, mas é na capa, é é num um receio de que muita gente fique voando, e essas pessoas que voam são as que mais precisam de aprender isso. Tem muita gente aí, na faculdade, que não sabe o verbo to be direito, que não sabe fazer uma interrogativa. Então, a realidade, faz com que eu quebre aquilo que eu tinha uma vez acordado com os meus pares, de que a aula fosse cem por cento em inglês, ou o máximo, ou noventa e nove ponto nove por cento. Mas a minha preocupação ainda é grande, a minha insegurança com relação a insegurança dos alunos, com a capacidade dos alunos, capacidade dos alunos, né? (...).

O P2 justifica o uso do português em sala de aula no curso de letras inglês mostrando as dificuldades de seus alunos nesse contexto específico. O P2 salienta que tem alunos que sabem inglês e tem alunos que não possuem proficiência na língua. O professor expõe uma preocupação com a aprendizagem dos alunos dessa universidade e se dispõe a mudar o código em função do melhor aproveitamento dos alunos em relação aos conteúdos que estão sendo ministrados. Verificamos a profunda relação do professor com seu contexto de trabalho para lhe conferir uma forma de fazer muito característica no tocante ao ensino de língua inglesa nessa universidade, o que tem revelado um discurso específico, mobilizado na autoconfrontação (FAÏTA, 2004), tanto pelo P1 quanto pelo P2.

O professor 2 se preocupa com os alunos que não têm proficiência em inglês, utilizando a língua portuguesa para deixar sua mensagem mais clara, justificando essa escolha através de uma voz didática: “Questão didática, eu tenho receio que meu aluno, que como as turmas da da Uva tem gente que sabe inglês e tem gente que não sabe de nada”. Muito embora essa voz se contraponha a uma voz didática que prescreve que o ensino da língua estrangeira deva ser mediado pela própria língua estrangeira, estamos em um curso de licenciatura em letras inglês

no interior do nordeste que recebe, na maior parte, alunos provenientes de escolas públicas e pertencentes a camadas sociais menos favorecidas, sendo que alguns deles, segundo a fala do professor, não dominam o idioma antes de entrar no curso, o que confere características peculiares quanto ao ensino do idioma nessa realidade, validando o argumento apresentado também pelo P1.

O fato de o curso de letras inglês ser de uma universidade do interior do sertão nordestino, distante dos grandes centros urbanos do Brasil, determina a maneira como o professor universitário (re)constrói sua identidade profissional ao passo que enuncia sobre sua prática. Ao se perceber falando mais em português do que em inglês em sala de aula, o professor sente a necessidade de justificar tal atitude, em resposta à voz do seu coletivo de trabalho: “Então, a realidade, faz com que eu quebre aquilo que eu tinha uma vez acordado com os meus pares, de que a aula fosse cem por cento em inglês [...]”.

Percebemos, assim, que além dos métodos e abordagens para o ensino de línguas, o coletivo de trabalho também organiza o gênero profissional de forma prescritiva, dizendo que o professor deve usar a língua inglesa em sala de aula. A análise da atividade docente compreende esta distância entre prescrito e realizado (AMIGUES, 2004). O professor que não usa a língua inglesa como instrumento de ensino contraria o que está prescrito por seu coletivo de trabalho, revelando o real de sua atividade.

Ele mobiliza também uma voz da experiência que diz: “sou professor da UVA há muito tempo[...]”, para marcar sua posição de professor experiente e, por isso, respaldado para pensar sobre o ensino aí desenvolvido. Em seguida, o P2 complementa seu raciocínio se valendo de uma voz do saber específico: “Isso nada mais é do que a insegurança que eu tenho, não do meu inglês, porque eu sou capaz de dar aula toda em inglês [...]”, (re)velando que o professor universitário, assim como todos os professores de língua inglesa, necessariamente deve saber a língua alvo (CELCE-MURCIA, 2002), ser capaz de falar com fluência e dar a aula em inglês, capacidade essa que faz parte do seu saber disciplinar, mas que por vezes é negligenciada nesse contexto de ensino.

Por isso, confirmamos nossa posição de que a prática docente é, sem dúvida, uma atividade bastante complexa, uma prática social que requer o gerenciamento de diversos saberes, materializados discursivamente pela mobilização de vozes didáticas, do coletivo de trabalho e da experiência, por exemplo. Sendo assim, a realidade da aula, da ação do professor diz respeito não somente ao que foi realizado, compreende também, o que o professor deixou

de fazer. Nesse caso, o professor de língua inglesa deixa de usar o idioma em sala de aula por estabelecer uma relação de alteridade com seus alunos, rompendo com o que estava prescrito pelo coletivo de trabalho. Por isso, as formas de fazer de um professor, por mais originais que sejam, ganham sentido e se (re)significam somente quando colocadas em destaque na relação com o coletivo (TARDIF, 2011).

### **Os pontos de vista do P3 sobre o uso da língua inglesa em sala de aula**

Na cena analisada, o P3 está falando sobre as dificuldades dos alunos em traduzir um poema que está escrito em língua inglesa, recordamos que essa disciplina é Literatura Inglesa I. Essa tensão entre o objeto de ensino e a linguagem usada em sala de aula possibilitou o seguinte diálogo:

P: A gente tá em numa habilitação em Letras língua inglesa, como é que o senhor vê essa dificuldade dos alunos com o próprio idioma pro o ensino de literatura?

P3: [...] Isso aí foi uma coisa que eu percebi é falando, é vivo aqui na na na graduação, também como aluno aqui na UVA, né?, eu percebi muito como é, eu me graduei aqui na instituição, e a gente tá no curso de inglês, é eu quando eu cheguei aqui eu tinha um certo domínio de inglês, por ter uma boa proficiência nisso, é e eu não, aí eu fiz os teste de aferição, essas coisas todas, e aproveitando disciplinas e entrei no inglês seis aqui, e no inglês seis aqui as aulas não eram ministradas totalmente em inglês em 2013, mais ou menos, que foi quando eu comecei. Então, inglês seis já estamos a duas disciplinas de fechar todo toda a grade do inglês, não é? Falta o inglês sete e a conversação. Então, notando essa dificuldade, notando também aqui na minha própria fala que é uma disciplina de literatura inglesa ministrada em português, e tendo essa preocupação de colocar, talvez algumas traduções como um como um material para a leitura mesmo, de leitura básica, eu acho que ajuda eles a entenderem essa literatura, mais que ensinar literatura eu aprendi aqui na Uva, no meu ofício, que a gente tem que ensinar os alunos como daqui do sertão norte, do Ceará, de uma universidade periférica, de um Estado periférico, de um Brasil, de um país periférico, eu acho que mais vale talvez parece seria ensiná-los fazer coisas com o texto, isso aí até não sou eu que fala, mas tem alguns livros como *how to do things with Literature*, essas coisas assim, por onde eu me baseio muito para (incompreensível) as aulas. Eu quero que eles aprendam a ler, a construir alguns entendimentos

próprios dele deles, e ciente dessas dificuldades é que eu coloco talvez as traduções [...] Eu acho que ajuda muito auxilia muito tando ciente das dificuldades que eles tem com a língua inglesa [...]”.

Nesse diálogo, o P3, assim como o P1 e o P2, relata as dificuldades dos alunos do curso com a língua inglesa. Para tanto, ele tece um argumento que justifica a sua escolha pela tradução em suas aulas. Traz à cena enunciativa lembranças de sua própria trajetória de aluno, egresso da mesma instituição, e as limitações do ensino de língua inglesa e de literatura inglesa nesse contexto, de uma universidade do interior, de um estado periférico, situado, no dizer do professor, em um país periférico.

A voz profissional, nesse excerto, é constituída em relação dialógica com a voz da experiência do professor enquanto aluno: “[...] é vivo aqui na na na graduação, também como aluno aqui na UVA, né?, eu percebi muito como é, eu me graduei aqui na instituição, e a gente tá no curso de inglês, é e eu quando eu cheguei aqui eu tinha um certo domínio de inglês [...]” Diante disso, percebemos que as vozes sociais disputam espaço em relações dialógicas na consciência do indivíduo, (re)velando seus posicionamentos sobre o objeto de discurso (BAHKTIN, 2018).

O professor passa a compreender melhor a sua prática quando se vê falando no vídeo “notando também aqui na minha própria fala”, colocando as dificuldades de seus alunos com a língua inglesa em relação de alteridade na constituição de sua voz profissional e justificando suas escolhas: “tendo essa preocupação de colocar, talvez algumas traduções”. A voz profissional parece entrar em polêmica velada com a voz didática que diz que o professor universitário do curso de letras inglês deve ministrar a sua aula em língua inglesa, inclusive quando a disciplina é de literatura. Por isso, o P3 defende a utilização do português em função de fazer com que seus alunos construam entendimentos sobre a matéria, uma vez ciente de suas dificuldades, (re)elaborando o prescrito, tendo em vista a aprendizagem dos alunos.

Então, o professor traz a voz da experiência para explicar a peculiaridade de ser professor de literatura inglesa em uma universidade do interior: “[...] que a gente tem que ensinar literatura eu aprendi aqui na Uva, no meu ofício, que a gente tem que ensinar os alunos como daqui do sertão norte, do Ceará, de uma universidade periférica, de um Estado periférico, de um Brasil, de um país periférico [...]” Essa voz revela que os saberes da experiência podem estar ligados tanto à experiência de escolarização anterior “eu aprendi aqui na Uva”, bem como às experiências ligadas ao próprio trabalho, e às tradições peculiares do ofício de professor: “no

meu ofício”. (TARDIF, 2000). Foi na Uva e por meio de seu próprio ofício que o P3 descobriu que seu contexto de ensino é diferente: “a gente tem que ensinar os alunos como daqui do sertão norte, do Ceará, de uma universidade periférica, de um Estado periférico, de um Brasil, de um país periférico” e, por isso, suas escolhas também são baseadas em sua realidade de trabalho.

O P3 também concorda com uma voz teórica oficial que busca estabelecer uma realidade, organizar as coisas e que diz como fazer: “eu acho que mais vale talvez parece seria ensiná-los fazer coisas com o texto, isso aí até não sou eu que fala, mas tem alguns livros como *how to do things with Literature*, essas coisas assim, por onde eu me baseio muito para (incompreensível) as aulas”. A voz teórica oficial se põe em relação dialógica harmônica com a voz profissional, é por onde o professor se baseia para organizar suas aulas. As vozes oficiais sobre o ensino são importantes elementos na (re)construção dos saberes profissionais e da identidade docente.

Nesse contexto, temos um professor que (re)constrói sua identidade profissional ao ver-se em vídeo, ao analisar sua atividade realizada e a justificar através da voz profissional em relação dialógica com a voz da experiência, com a voz didática e com a voz teórica oficial seus pontos de vista sobre o (não) uso da língua inglesa nas suas aulas, o que nos evidencia que “a orientação dialógica do discurso é, evidentemente, um fenômeno próprio de qualquer discurso” (BAKHTIN, 2015, p. 51).

Por meio dessa análise, podemos vislumbrar os indiciamentos discursivos de uma forma de ação característica do professor universitário do curso de letras inglês da Universidade Estadual Vale do Acaraú, o que não perfaz, evidentemente, a totalidade dos professores do curso, mas reflete uma linguagem característica desse grupo em tela frente ao uso da língua inglesa em sala de aula. O que podemos perceber por meio do quadro abaixo.

Quadro 1 – Pontos de vista dos professores sobre o uso do inglês em sala de aula

<b>Professor 1</b>	Acredita que falta proficiência oral por parte dos alunos e, para facilitar a compreensão do conteúdo, utiliza a língua portuguesa, mesmo concordando com a prescrição do uso do inglês.
<b>Professor 2</b>	Usa o português porque falta proficiência oral dos alunos na língua inglesa, para deixar a mensagem mais clara, mesmo contrariando o prescrito pelo seu coletivo de trabalho.
<b>Professor 3</b>	Ministra a disciplina em português para ajudar os alunos a entenderem o conteúdo e em função do contexto em que a universidade está inserida, reconhecendo que o prescrito não pode ser realizado.

Fonte: elaboração própria (2019).



Diante desse cenário, constituído por meio dos diálogos que emergiram através do dispositivo metodológico autoconfrontação, podemos afirmar que o professor usa o inglês em sala de aula de forma escassa devido à falta de proficiência dos alunos, justificado também pelo contexto social em que a universidade está inserida. O uso do português é reconhecido como uma forma de rompimento com o que está prescrito, revelando uma forma de fazer muito característica, indiciando um discurso específico do professor do curso de letras inglês da UVA sobre sua forma de ação.

### **Considerações finais**

Essa pesquisa demonstrou que a atividade do professor do curso de letras inglês em contexto de uma universidade pública no interior do Estado do Ceará é, sem dúvida, bastante complexa e reflete as dificuldades já apontadas em outras pesquisa, no que diz respeito em especial ao uso da língua inglesa em sala de aula e a baixa proficiência dos alunos, uma vez que são alunos que aprendem a língua ao passo que se preparam para serem professores da mesma.

A autoconfrontação simples se mostrou produtiva na análise do trabalho docente, evidenciando tanto a atividade realizada quanto o real da atividade, ajudando a compreender os limites e as possibilidades da ação professoral através da relação entre o trabalho prescrito e o trabalho real, (re)velada por um discurso que instancia um gênero profissional característico, promovendo a exotopia pela prática de linguagem.

Dessa forma, entendemos que o poder de agir dos professores pode ser impulsionado em virtude das reflexões que emergiram da autoconfrontação, contribuindo para a (trans)formação de discursos e de práticas. Ao ponto que reconhece que o uso da língua inglesa em sala de aula seria ideal, o professor percebe que ao romper com uma prescrição estabelecida pelo coletivo de trabalho que reflete, por sua vez, os métodos e abordagens para o ensino de línguas, está redefinindo em sala de aula seu agir em função dos seus alunos e do contexto no qual está inserida a instituição de ensino onde trabalham.

Tendo em vista que as dificuldades da proficiência dos alunos foi apontada como justificativa para o não uso do inglês em sala de aula, evidenciando uma forma de fazer muito característica, o discurso do professor do curso de letras inglês da UVA (re)vela a atualização das dificuldades na formação do professor de línguas quanto ao uso do idioma, especialmente

em contexto distante de grandes centros urbanos, fazendo-nos questionar sobre o perfil profissional do professor de língua inglesa.

Concluímos, enfim, que a linguagem é uma prática social que reflete e refrata a realidade, evidenciando pela relação dialógica das vozes sociais constituintes dos enunciados produzidos pelos professores, os embates em torno da consciência dos sujeitos a defenderem seus pontos de vista sobre o uso do inglês em sala de aula e a justificarem suas decisões quando colocados em situação exotópica na autoconfrontação.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: Valorizando o ensino e a docência na universidade. *Rev. Port. de Educação*, Braga, v. 27, n. 2, p.7-31, jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v27n2/v27n2a02.pdf>>. Acesso em: 28 de ago. de 2019.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. O Ensino de Línguas no Brasil de 1978. E Agora?. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 15-29, 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v1n1/02.pdf>>. Acesso em: 29 de ago. de 2019.
- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel. *Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 36-53.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira. Revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2ª cd. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12ª edição. São Paulo: HUCITEC, 2006. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira.
- BAKHTIN. Mikhail. *Teoria do romance I: A estilística*. São Paulo: 34, 2015. Tradução de Paulo Bezerra.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévsky*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018. Tradução de Paulo Bezerra.
- CELCE-MURCIA, Marianne (Ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3. ed. Boston: Ma: Heinle & Heinle, 2002.
- CLOT, Yves. *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010a.
- CLOT, Yves. A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade. *Fractal: revista de psicologia*, Niterói, v. 22, n. 1, p.207-234, jan./abr. 2010b. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/fractal/v22n1/v22n1a15.pdf>>. Acesso em: 30 de ago. de 2019.
- CLOT, Yves. Clínica da Atividade. *Horizontes*, Itatiba, v. 35, n. 3, p.18-22, set/dez. 2017. Disponível em: < <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/526/239>>. Acesso em 30 de ago. de 2019.
- FAÏTA, Daniel. *La conduite du TGV: exercices de styles*. Marseille: Champs visuels, 1997.
- FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel. *Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 56-79.

- GIMENEZ, Telma. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de Letras. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editora, Arte Língua, 2004.
- KRAMSCH, Claire; WARE, Paige D. What Language Teachers Need To Know. In: BIGELOW, M; WALKER, C. (Ed). *Creating teacher community: Selected papers from the Third International Conference on Language Teacher Education*. Minneapolis: University of Minnesota, Center for Advanced Research on Language Acquisition, 2004. Disponível em: <[www.carla.umn.edu/resources/working-papers/](http://www.carla.umn.edu/resources/working-papers/)>.
- MELO, Glenda Cristina Valim de. O uso das TIC no trabalho de professores universitários de língua inglesa. *Rbla*, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p.93-118, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n1/a06v12n1.pdf>>. Acesso em: 30 de ago. de 2019.
- MOITA LOPES, Luís Paulo da. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente – festschrift para Antonieta Celani*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- MOITA LOPES, Luís Paulo da. (Org.). *Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- NORTON, Bonny. Preface. In: PREECE, Siân (Ed.). *The Routledge Handbook of Language and Identity*. New York: Routledge, 2016. p. vii-xiii.
- OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. O círculo de Bakhtin e sua contribuição ao estudo das práticas discursivas. *Eutomia: Revista on line de literatura e linguística*, Recife, v. 2, n. 2, p.1-18, dez. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/1791/1362>>. Acesso em: 30 de ago. de 2019.
- OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Um olhar bakhtiniano sobre a pesquisa nos estudos do discurso. *Filol. Linguíst. Port.*, São Paulo, v. 2, n. 14, p.265-284, 2012. Disponível em <[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/59914-Texto%20do%20artigo%20sem%20identifica%C3%A7%C3%A3o-77351-1-10-20130809%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/59914-Texto%20do%20artigo%20sem%20identifica%C3%A7%C3%A3o-77351-1-10-20130809%20(1).pdf)>. Acesso em: 30 de ago. de 2019.
- ORTALE, Fernanda Landucci; DURAN, Magali Sanches. A linguagem de sala de aula na formação do professor de língua estrangeira. *Trab. Ling. Aplic*, Campinas, v. 1, n. 48, p.87-98, Jan-Jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v48n1/07.pdf>>. Acesso em: 30 de ago. de 2019.
- PEREZ, Deivis; MESSIAS, Carla. O dispositivo metodológico e interventivo autoconfrontação e seus usos em pesquisas de educação. *Nuances: estudos sobre Educação*, [s.l.], v. 24, n. 3, p.81-100, set/dez 2013. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2699/2363>>. Acesso em: 30 de ago. de 2019.
- RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. A Formação do Professor de Língua Estrangeira no Século XXI: entre as antigas pressões e os novos desafios. *Signum: Estudos da linguagem*, Londrina, v. 2, n. 19, p.13-34, dez. 2016. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/21848/20215>>. Acesso em: 30 de ago. de 2019.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, p.5-24, Jan-Abr. 2000. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13\\_05 MAURICE TARDIF.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05 MAURICE TARDIF.pdf). Acesso em: 30 de ago. de 2019.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2011.

VIEIRA, Marcos; FAÏTA, Daniel. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. *Polifonia*, Cuiabá, n. 7, p. 27-67, 2003. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1137/901>>. Acesso em 30 de ago. de 2019.

**Artigo recebido em agosto de 2019.**

**Artigo aceito em outubro de 2019.**