



ARTIGO ORIGINAL

# A formação de professores iniciantes de Francês com base na Ergonomia da Atividade e na Clínica da Atividade

*The training of beginning French teachers based on Activity Ergonomics and Activity Clinic*

Marcelo de Oliveira Bahia<sup>1</sup> , Aline Leontina Gonçalves Farias<sup>2</sup> , Walkyria Magno e Silva<sup>3</sup> 

<sup>1</sup> Universidade Federal do Pará - mbahia@ufpa.br

<sup>2</sup> Universidade Federal do Pará - alinefarias@ufpa.br

<sup>3</sup> Universidade Federal do Pará - wmagno@ufpa.br

## Como citar o artigo.

Bahia, M. O.; Farias, A. L. G.; Magno e Silva, W.. A formação de professores iniciantes de francês com base na Ergonomia da Atividade e na Clínica da Atividade. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 21, n. 1, p.AG7, 2022.

## Resumo

A entrada do jovem professor na carreira profissional é permeada de inseguranças e angústias. Entender esse processo é essencial para munir o iniciante com ferramentas que o façam atravessar mais suavemente esta etapa. Assim, o objetivo geral do presente trabalho é analisar a atividade docente de dois professores iniciantes de Francês, no intuito de desvelar e compreender as situações que impactam sua atividade. Nossos questionamentos são: 1) Quais as dificuldades observadas pelos professores iniciantes no momento de sua atividade didática?; e 2) Que estratégias e recursos estes professores utilizam para lidar com as dificuldades que se apresentam e para constituir sua atividade docente? Na nossa análise, escolhemos o quadro metodológico da autoconfrontação (CLOT; FAÏTA, 2000), oriundo da Clínica da Atividade, na qual nos fundamentamos, e também na Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2003). Os resultados mostram que vários elementos impactam a atividade do professor iniciante, dentre os quais destacamos: os imprevistos na sala de aula, a gestão do tempo e a pouca prática pedagógica dos docentes. A autoconfrontação, ao evidenciar tais elementos, permite que o docente, exposto à imagem de seu próprio trabalho e em diálogo com o pesquisador, consiga analisá-los e dar-lhes novos sentidos, fomentando o processo de reflexão sobre a própria atividade docente.

**Palavras-chave:** Ergonomia da Atividade. Clínica da Atividade. Formação de professores. Ensino de língua estrangeira.

## Abstract

The entry of a young teacher into a professional career is often permeated with insecurity and anguish. Understanding this process is essential to provide the beginner with tools that will help him/her go through this stage more smoothly. In this sense, the general objective of this paper is to analyze the teaching activity of two beginning French teachers, to unveil and understand the situations that impact their teaching activity. More specifically, we intend to answer the following questions: 1) What are the difficulties observed by beginner teachers in the moment of their teaching activity? and 2) What strategies and resources do these teachers use to deal with the difficulties presented and to construct their teaching activity? Self-confrontation, a methodological instrument from the Activity Clinic, was used with the two beginning teachers, having the first author as a conductor of the process. Results show that there are multiple elements that impact the activity of beginning teachers, among which we highlight: the unforeseen events in the classroom, time

Fonte de financiamento: Nenhuma.

Recebido em 18 Mar 2022. Aceito em 06 Jun 2022.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

management and the teachers' lack of pedagogical practice. Self-confrontation, by highlighting such elements, allows teachers, exposed to the image of their own work, to analyze it and give it a new meaning.

**Keywords:** Activity Ergonomics. Activity Clinic. Teacher training. Foreign language teaching.

## 1 INTRODUÇÃO

Até meados dos anos 2000, as pesquisas em Educação não davam a devida importância ao trabalho dos professores, de forma que seus resultados pouco contribuíam para o aprimoramento de sua prática (AMIGUES, 2003). Este panorama sofreu mudanças com os estudos ergonômicos. Esta abordagem (que se inter-relaciona com outras ciências do trabalho, como a Ergologia e a Psicologia do Trabalho) analisa e tenta compreender como o professor se apropria de suas tarefas, ao mesmo tempo que as transforma, com o objetivo de aprimorar sua ação (AMIGUES, 2003; SANTOS, 2018). A Clínica da Atividade vai além dos fundamentos da Ergonomia, pois propõe a transformação do trabalho pelo seu próprio protagonista. Para tal, utiliza ferramentas metodológicas (por exemplo, a autoconfrontação-AC e a instrução ao sócia<sup>1</sup>) que dão acesso ao que não é visível da atividade, ao provocar o discurso do sujeito sobre ela (CLOT; FAÏTA, 2016).

Uma vez que a principal contribuição da Ergonomia e da Clínica reside em compreender o trabalho para transformá-lo e transformá-lo para compreendê-lo, podemos utilizar seu quadro teórico-metodológico a fim de entender a transição entre o ser aluno e o ser professor. Segundo Moraes (2014, p. 63), por meio dessa abordagem, “é possível analisar a atividade desses professores para, assim, poder intervir e ajudá-los, de alguma forma, a transformar essas situações com as quais eles são confrontados (dificuldades, dilemas, etc.)”. De fato, a entrada do jovem professor na carreira profissional é sempre um momento bastante conturbado em sua trajetória, visto que o iniciante deve atender simultaneamente demandas da escola, dos alunos, dos colegas e suas próprias (LOPES, 2017).

O objetivo geral deste trabalho é analisar a atividade docente de dois professores iniciantes de Francês, na intenção de desvelar e compreender as situações que impactam sua atividade docente. De forma mais específica, pretendemos responder aos seguintes questionamentos: 1) Quais as dificuldades observadas pelos professores iniciantes no momento de sua atividade didática?; e 2) Que estratégias e recursos estes professores utilizam para lidar com as dificuldades que se apresentam e para constituir sua atividade docente? Como instrumento metodológico para a realização deste estudo, escolhemos a autoconfrontação, oriunda da Clínica da Atividade, a qual permite que o docente, exposto à imagem de seu próprio trabalho, consiga analisá-lo e dar-lhe um novo sentido (CLOT; FAÏTA, 2016). O *corpus* é proveniente de uma dissertação em andamento que pretende analisar a atividade docente na interface da Ergonomia da Atividade/Clínica da Atividade com a Teoria da Complexidade<sup>2</sup> e os Estudos Identitários<sup>3</sup>.

Neste artigo, após esta introdução, apresentaremos a fundamentação teórica utilizada como suporte para nossas análises. Em seguida, descrevemos a AC. Na sequência, apresentamos os resultados, discutindo-os à luz da bibliografia consultada. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Na presente seção, será apresentado o referencial teórico que fundamenta este trabalho. Primeiramente, discorreremos sobre a Abordagem Ergonômica da Atividade, para, em seguida, discutirmos a Clínica da Atividade e sua contribuição para a análise da atividade. Finalizaremos este tópico expondo acerca da autoconfrontação, o instrumento metodológico escolhido.

---

1 Uma vez que o enfoque maior do presente trabalho se concentra na metodologia da autoconfrontação, a instrução ao sócia não será discutida aqui. No entanto, o leitor pode conhecer mais a propósito do assunto em Freitas (2018).

2 A teoria da complexidade é uma forma de observar os fenômenos científicos como Sistemas Adaptativos Complexos (SACs), que são sistemas contendo diferentes tipos de elementos que se conectam e interagem nas mais diversas formas, sendo que uma das características principais destes sistemas é o fato de que seu comportamento se manifesta a partir da interação de seus componentes (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

3 Os Estudos Identitários se preocupam com os conceitos de identidade e como as identidades se constroem em processos a partir de perspectivas situacionais, relacionais e contrastivas (ENNES; MARCON, 2014).

## 2.1 Ergonomia da Atividade

A Ergonomia é, ao mesmo tempo, uma disciplina científica e uma profissão que tem o intuito de utilizar os conhecimentos do corpo humano de modo a adaptar os objetos utilizados pelo trabalhador e, assim, preservar sua saúde (IEA, 2000). Durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), surgiu a Ergonomia moderna, simultaneamente na Grã-Bretanha e na França. Em especial, na França, diferentemente do que ocorreu na Grã-Bretanha, essa ciência adotou um conceito voltado para a “adaptação do trabalho ao homem” e foi denominada “ergonomia situada ou ergonomia da atividade” (PANDVE, 2017; SOUZA-E-SILVA, 2004). Essa vertente se interessa pelas operações desenvolvidas no trabalho visando torná-lo favorável aos trabalhadores, e nesse sentido, tem como conceitos-chave a “tarefa” e a “atividade” (YVON; SAUSSEZ, 2010). Assim, essa abordagem desenvolveu um método de análise que respeita as especificidades de cada meio e de cada posto de trabalho. As etapas desse método são as seguintes: a) análise da demanda; b) análise do ambiente e da situação; c) análise da tarefa; d) análise da atividade; e) elaboração e circulação de um diagnóstico; e f) formulação de recomendações (YVON; SAUSSEZ, 2010).

Para Amigues (2004), a tarefa constitui o que deve ser realizado pelo trabalhador de maneira objetiva, utilizando os recursos disponíveis (materiais, ferramentas, etc.). Desta forma, o conceito de tarefa engloba o de “prescrição”, enquanto a atividade corresponde ao que o sujeito realmente alcança, mobilizando recursos cognitivos e físicos necessários para alcançar o objetivo do que é prescrito. A atividade, portanto, não é totalmente observável. Além disso, existe uma distância entre a tarefa, ou seja, aquilo que é prescrito ao trabalhador, e aquilo que é realmente desenvolvido por ele, ou seja, sua atividade. Essa diferença constitui a base teórica da ergonomia da atividade (YVON; SAUSSEZ, 2010).

Além de “tarefa” e de “atividade”, outro conceito importante para a abordagem ergonômica é o de “autoprescrição”. No mundo do trabalho, incluindo o ofício docente, as prescrições constituem-se em elementos impostos hierarquicamente, sendo sempre redigidas por alguém alheio à atividade real do trabalhador. Muitas vezes, as prescrições mostram-se imprecisas, sendo necessário que o trabalhador as redefina para adaptá-las a sua realidade. Este processo de redefinição do prescrito é denominado “autoprescrição”. No caso do professor, trata-se de elencar o que ele trabalhará com seus alunos (AMIGUES, 2004), sobretudo pelo fato de que as prescrições não explicam o “como fazer”, e elas também não conhecem as particularidades das situações específicas (MARTINS, 2007).

## 2.2 Clínica da Atividade

A Clínica da Atividade retoma os fundamentos da ergonomia de tradição francesa, enfatizando seu objetivo maior, que é a transformação das situações de trabalho; e, para tanto, apresenta aspectos adicionais bastante particulares. Clot e Faïta (2016), idealizadores da perspectiva clínica, questionam: Se o desejo é de transformar, quem são os protagonistas dessa mudança? Conforme os autores, a transformação esperada não pode ser realizada por um sujeito externo ao trabalho realizado. Eles defendem que para que as transformações ocorram e sejam duradouras, elas devem ser pensadas e realizadas por quem realiza o trabalho, isto é, pelos “coletivos de trabalho”.

Reiteramos que, de forma tradicional, a Ergonomia da Atividade tem pensado a tarefa como o trabalho a realizar (a prescrição), enquanto a atividade seria o trabalho efetivamente realizado, havendo uma distância entre os dois termos. A Clínica da Atividade vai além dessa dupla conceituação. Para essa abordagem, existe uma terceira via, na qual o coletivo profissional reformula e reorganiza as prescrições impostas. Essa reorganização das tarefas é necessária e salutar, pois impede a desregulação da ação individual e a queda do poder coletivo, o que contribui, conseqüentemente, para a eficiência do trabalho. Nesse sentido, Clot e Faïta (2016, p. 55) defendem uma nova conceituação de atividade:

[...] a atividade não é mais limitada àquilo que se faz. Aquilo que não se fez, o que se queria fazer, o que se deveria fazer, o que poderia ter sido feito, o que se deve refazer e mesmo o que se faz sem querer fazê-lo é acolhido na análise da atividade esclarecendo seus conflitos. O realizado não tem mais o monopólio do real. O possível e o impossível fazem parte do

real. As atividades impedidas, suspensas, ulteriores, antecipadas ou ainda inibidas formam com as atividades realizadas uma unidade desarmônica.

Essa forma de interpretar a atividade foi denominada por Clot e Faïta (2000) de “trabalho real”, ou “real da atividade”, que compreende também as ações que não foram realizadas, ou que o trabalhador gostaria ou poderia ter realizado, além dos impedimentos, das falhas, etc., concebendo a influência destes sobre as ações. O trabalho real é, portanto, um conceito amplo que engloba as dimensões invisíveis também constitutivas da atividade, indo além de seu conceito tradicional e superando a dicotomia trabalho prescrito/trabalho realizado. Para ter acesso a essa parte não observável do trabalho, é necessário utilizar métodos indiretos que evidenciem os conflitos que naturalmente ocorrem nessa atividade. Assim, a metodologia proposta pela Clínica da Atividade é composta por três etapas: 1) constituição de um grupo de análise, que colocará em funcionamento o objeto de pesquisa e as opções metodológicas; 2) realização da AC, que pode ser de dois tipos, as chamadas AC simples e AC cruzada, esta última ocorrendo com a conjugação das experiências dos participantes; e 3) extensão do trabalho de análise ao coletivo profissional (FAÏTA; VIEIRA, 2003).

### 2.3 Autoconfrontação simples e cruzada

A AC, um dos métodos indiretos oferecidos pela Clínica da Atividade para a análise do trabalho, nasceu de uma preocupação do linguista Daniel Faïta de compreender as transformações do trabalho humano – preocupação forte na Europa e na França durante os anos 1980-2000. Apesar da existência de tais preocupações, os métodos utilizados para o estudo do trabalho, como a observação praticada pela Ergonomia, eram considerados ineficazes. Para Faïta (2021), a observação e técnicas similares não solicitavam a palavra do trabalhador, o que impedia o acesso àquilo que, em toda atividade de trabalho, é invisível.

Ao realizar uma intervenção em uma indústria metalúrgica em 1989, Faïta percebeu que um trabalhador tinha dificuldades de explicar a escolha de determinados gestos durante sua atividade. Para melhor compreender esta atividade, o pesquisador teve a ideia de filmar o trabalhador em sua atividade e, em seguida, visualizar o filme junto com ele (FAÏTA, 1989; 2021), o que passou a se denominar AC simples. Já a AC cruzada só foi realizada mais tarde, em 1997. Durante outro processo de intervenção, desta vez com o objetivo de estudar a atividade de condutores de trem, o linguista propôs que cada trabalhador analisasse o filme da atividade de um outro, antes de se confrontar com este sobre as escolhas realizadas e as decisões tomadas diante das mesmas dificuldades (FAÏTA, 1997 *apud* FAÏTA, 2021).

Desde as primeiras utilizações de Faïta (1989), a AC vem sendo adaptada nas intervenções na área da Ergonomia e da Clínica da Atividade. Nesta última, o uso da AC é justificado pelo seu caráter dialógico: o dialogismo deve estar no cerne dos procedimentos de acesso ao real da atividade. Assim, fundamentando-se no dialogismo bakhtiniano, segundo o qual é através do diálogo que o homem se desnuda para si e para os outros (BAKHTIN, 1970 *apud* CLOT; FAÏTA, 2016), Clot e Faïta (2016) propõem que o diálogo seja usado tanto como objeto quanto método de pesquisa, para que, no processo dialógico, ocorra o desenvolvimento do trabalhador.

O suporte técnico utilizado nas ACs é a filmagem do trabalhador em ação. Segundo Clot e Faïta (2016), a AC permite ao profissional, exposto à imagem de seu próprio trabalho, traduzir em palavras para um interveniente aquilo que ele acredita ser uma constante em sua atividade, analisando-a e ressignificando-a. Este interveniente pode ser um espectador, que visa, por meio da AC, resolver uma questão prática, ou seja, a transformação da maneira como o profissional percebe e realiza sua ação, no intuito de ajudá-lo a desenvolver seu trabalho, ou um pesquisador, que, servindo-se da mesma ferramenta, busca respostas para questões teórico-metodológicas (ALTHAUS; BANKS-LEITE, 2017). No presente trabalho, o interveniente atua das duas formas, como verificaremos ao longo do artigo.

Na AC simples, que segundo Faïta e Vieira (2003, p. 59) constitui “a primeira fonte de significação concreta” do processo, o pesquisador assiste às sequências filmadas junto com o trabalhador e o incentiva a descrever o que vê, o que permite uma relação dialógica com o objeto filmado, com os atores implicados em sua atividade e com o próprio pesquisador (BRASILEIRO, 2011). Desta forma, o trabalhador produz um discurso a respeito das sequências

filmadas de sua atividade para observar o que elas revelam, sugerem ou evocam (FAÏTA; VIEIRA, 2003).

Na AC cruzada, dois sujeitos, anteriormente submetidos ao processo da AC simples, são reunidos e confrontados com a imagem do trabalho um do outro e com os comentários de cada um a propósito de sua própria ação. Para Faïta e Vieira (2003), nesta etapa, há uma ampliação das referências do trabalhador para revelar elementos não observados nas lacunas e elipses da fase inicial de AC simples. Segundo esses autores, esta etapa é um “espaço-tempo” que identifica as fontes dos discursos de diferentes origens e o papel das confrontações nas transformações.

A metodologia da AC favorece um processo de alteridade, ou seja, a capacidade de ver o outro – a si mesmo na AC simples ou o outro na AC cruzada – como alguém distinto, diferente. Com base nas gravações, o trabalhador pode confrontar sua tarefa ou prescrição com o real de sua atividade (CLOT; FAÏTA, 2016), suas condições efetivas de trabalho e seu cotidiano.

A análise da atividade docente sob a ótica da Abordagem Ergonômica e da Clínica da Atividade vem ganhando cada vez mais destaque no país. Isto se reflete na quantidade cada vez maior de estudos que utilizam seus conceitos e métodos, em especial a AC, para compreender a atividade do professor sob a perspectiva do ensino como trabalho<sup>4</sup>. No entanto, de forma geral, este número ainda é reduzido, e há muito ainda a ser pesquisado, uma vez que “a atividade docente se renova a cada dia, acompanhando as mudanças socioculturais que subjazem essa prática” (BESSA *et al.*, 2018, p. 94).

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi realizada nos Cursos Livres de Línguas Estrangeiras (CLLE), vinculados à Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará (UFPA). O curso de Francês, objeto desta pesquisa, é ministrado em sete semestres, e o material didático utilizado no curso durante o período de realização da pesquisa foi o Texto 1 (LOPES; LE BOUGNEC, 2016). Os CLLÉ constituem-se também em um contexto de aprendizagem da profissão docente pelos alunos das licenciaturas em línguas estrangeiras, uma vez que, enquanto estudantes, podem exercer a sua prática docente quando dos últimos anos da licenciatura lecionando sob a supervisão de professores mais experientes.

Em sua forma original, a AC tem como base a imagem filmada do trabalhador em atividade. É a partir das imagens em movimento que se estabelecem as relações dialógicas. No entanto, na impossibilidade de filmar a atividade docente presencial, devido às restrições sanitárias impostas pela pandemia de Covid-19, utilizamos aulas gravadas ministradas *on-line* aos alunos dos CLLÉ. Assim, a metodologia de autoconfrontação, tipicamente uma metodologia de encontros presenciais nos quais ocorre a interação entre pesquisador e trabalhador, foi adaptada para o ambiente virtual. Todavia, sua essência e suas etapas permaneceram as mesmas, e embora sua realização de modo remoto tenha sido eventualmente afetada pela instabilidade da conexão, isso não comprometeu a interação nem as trocas entre os participantes.

Os critérios observados para a seleção dos participantes da pesquisa foram os seguintes: ser estudante do curso de Licenciatura em Letras-Francês, estar matriculado na disciplina Estágio Supervisionado e ser professor estagiário dos CLLÉ. Antes do início do estudo, os participantes selecionados leram e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Seus nomes originais foram substituídos por pseudônimos, para preservar suas identidades civis. O trabalho foi também submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências da Saúde da UFPA (Processo número 46428921.8.0000.0018).

O professor Eduardo, 35 anos, é morador de Belém do Pará. No período da pesquisa, dava aulas para uma turma de primeiro nível nos CLLÉ. Antes de ingressar nos CLLÉ, teve uma experiência curta, de três meses, como docente de Francês em uma instituição privada. No momento da pesquisa, o professor Eduardo contabilizava aproximadamente seis meses de experiência como professor de Francês. O professor Maurício, 27 anos, é morador de Santa Izabel do Pará. No período da coleta dos dados estava matriculado no Estágio Supervisionado I, mas por motivos pessoais não chegou a concluí-lo naquele momento. Nesse período, dava

---

<sup>4</sup> Para uma lista de alguns destes trabalhos, o leitor pode consultar Farias e Moraes (2020).



aulas para duas turmas de segundo nível nos CLLE. Antes de ingressar nos CLLE, o professor Maurício já tinha experiência na docência em Francês, iniciada em 2017, em cursos privados. No momento do estudo, o professor Maurício já contabilizava aproximadamente três anos e meio como professor de Francês.

Apesar das diferenças observadas nas trajetórias dos participantes, incluindo o tempo de atividade docente, ambos ainda são considerados professores iniciantes, uma vez que possuem menos de cinco anos de experiência (STROHMEIER; SIMON, 2016), estando ainda num nível inicial de aprendizagem e desenvolvimento da profissão, mas já com algum conhecimento prático sobre o ofício.

O interveniente-pesquisador é mestrando em Letras com experiência de um ano como professor de Francês como Língua Estrangeira (FLE) nos CLLE, tendo atuado em turmas de segundo e terceiro níveis. Além disso, realizou seu trabalho de conclusão de curso de graduação no campo da Ergonomia/Cínica da Atividade, também em pesquisa envolvendo formação de professores iniciantes de FLE (BAHIA; FARIAS, 2019).

Todas as etapas da constituição do *corpus* foram realizadas remotamente e gravadas pelo *software Google Meet*.

### Etapa 1 – Entrevista com os participantes selecionados

Após a seleção dos candidatos, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a finalidade de conhecer um pouco da trajetória de formação acadêmica dos estagiários, suas experiências de ensino, motivações e concepções relacionadas ao ensinar, dificuldades relacionadas à atividade docente em geral, representações e dificuldades relacionadas ao ensino de língua na modalidade remota. A entrevista foi também utilizada para nortear a escolha das sequências pertinentes a serem utilizadas nas ACs.

### Etapa 2 – Escolha e análise das aulas remotas

As aulas remotas dos CLLE são todas gravadas pelos professores para serem disponibilizadas para os estudantes. Assim, foi solicitado para cada participante que escolhesse, entre suas inúmeras aulas gravadas, quatro encontros que contemplassem aspectos que eles gostariam que fossem trazidos para as ACs. As aulas escolhidas pelos participantes foram visualizadas e analisadas na íntegra pelo pesquisador para proceder à seleção das sequências a serem editadas para a AC simples.

### Etapa 3 – Escolha das sequências para edição da AC simples

As sequências selecionadas de cada aula corresponderam às dificuldades e representações antecipadas na entrevista, bem como ao que foi observado na pré-seleção das aulas, realizada pelos participantes. As sequências selecionadas foram editadas com o *software HD Movie Maker Pro* (versão 3.3.4), e foram produzidos dois filmes, um para cada participante.

### Etapa 4 – AC simples

A AC simples foi realizada com cada um dos participantes. Cada filme produzido foi dividido em duas partes, e cada parte foi utilizada para uma sessão, para evitar o cansaço de uma única muito longa. Desta forma, foram realizadas quatro sessões, sendo duas com cada participante. Cada um foi confrontado com sua atividade gravada, e a dinâmica da reunião decorria da seguinte forma: 1) o participante assistia a sua atividade, e quando queria comentar algum trecho, utilizava o botão de “levantar a mão” do Google Meet, ou, simplesmente, pedia para o pesquisador pausar a transmissão; 2) em outros momentos, o participante era estimulado pelo pesquisador a comentar e explicar sua atividade, discorrendo sobre a situação observada e sua conduta. Assim, foi produzida uma fala dos estagiários referente à sua atividade e em interação com o pesquisador. Esta etapa foi também gravada, e cada gravação resultante foi novamente editada e transformada em vídeo, também utilizando o *software HD Movie Maker Pro* (versão 3.3.4).

### Etapa 5 – Análise do corpus

O *corpus* da pesquisa foi constituído dos textos transcritos dos diálogos entre os participantes e o pesquisador durante as autoconfrontações. A partir de uma primeira análise preliminar, definimos uma grade de categorias relativas à atividade docente. Tal grade, composta no

confronto com o próprio *corpus* discursivo (BRAIT, 2012), mas também utilizando a literatura vigente à luz da Ergonomia e da Clínica de Atividade, constituiu-se das seguintes categorias: imprevistos na sala de aula, gestão do tempo e pouca prática pedagógica. A partir de uma leitura cuidadosa das transcrições dos diálogos, selecionamos os trechos que evidenciavam de modo significativo esses elementos importantes da atividade docente. Estes trechos foram organizados tematicamente, por ordem de frequência dos elementos encontrados, analisados e discutidos à luz do referencial teórico para que pudéssemos responder às questões de pesquisa.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A Abordagem Ergonômica da Atividade docente e a Clínica da Atividade colocam em perspectiva as situações reais de trabalho. Assim, as autoconfrontações permitem evidenciar conflitos e questionamentos sentidos pelos profissionais no momento de colocar em prática as prescrições. Nesta seção, discutiremos alguns aspectos dessas dificuldades que permeiam as dimensões subjetivas do trabalho do professor, as quais repercutem as perguntas iniciais da pesquisa: 1) Quais as dificuldades observadas pelos professores iniciantes no momento de sua atividade didática?; e 2) Que estratégias e recursos estes professores utilizam para lidar com as dificuldades que se apresentam e constituir sua atividade docente? Em nossas análises, pudemos destacar os seguintes elementos, aqui citados em ordem de frequência: imprevistos na sala de aula, gestão do tempo e pouca prática pedagógica. Discutiremos também as alterações que os professores iniciantes realizam no guia pedagógico, que podem revelar a criação de recursos e estratégias para lidar com as dificuldades, evidenciando uma prática docente em construção.

### 4.1 Imprevistos em sala de aula

Para Seffner (2011, p. 4), imprevistos em sala de aula constituem tudo “que não foi planejado, e muitas vezes não é desejado nem desejável. O que é contingente, o que simplesmente ‘acontece’, e temos que lidar com aquilo”. Em nossas análises, imprevistos que impactaram a atividade docente ocorreram, sobretudo, por problemas de conexão à Internet, como podemos observar no Excerto 1:

**Excerto 1.** Excerto retirado da AC do Professor Eduardo.

*Pesquisador:* “Aí a gente vê claramente a questão da... das limitações da aula remota, porque num momento crucial de produção oral do aluno você não consegue se entender. Você... as palavras saem cortadas. Tu tava com dificuldade. Me fala aí sobre.” [falha no áudio].

*Participante:* “Eu tava tentando me esforçar ao máximo para tentar compreender o que ela tava falando. Além da dificuldade com a... com o conhecimento novo ou conhecimento incipiente da língua, o conhecimento inicial da língua, tava tendo dificuldade com a conexão, então eu tava tentando tirar o máximo de proveito do que ela tava produzindo. Mas, na hora, naquele dia, eu não consegui compreender bem. Então, meio que assim... se ela falasse só um ‘des’, eu já engatava ‘des baguettes’. [...] Que era tipo assim: olha, se eu deixar rolar a tua aula aqui, a gente vai ficar uma hora pra resolver só essa pronúncia e não vai resolver.”

*Pesquisador:* “[...] Eu acho que aí o problema principal é a questão da Internet. Ela pronunciava da forma que ela entendia, mas ela pronunciava, ela estava respondendo, ela não ficava no vazio. É que tu não estavas escutando porque não estava funcionando mesmo a Internet, entendeu? E o que me chama a atenção é como... as limitações do ensino remoto, para ensino de línguas, especificamente. A aluna tá produzindo ali e a conexão com o professor tá completamente falha.”

*Participante:* “Eu tive que dar meus pulos para tentar conseguir resolver essa situação.”

A questão ilustrada no excerto acima torna-se ainda mais complexa quando levamos em consideração que se trata de alunos do primeiro nível, ainda com o conhecimento da língua bem incipiente, como bem pontua o professor. Bahia e Farias (2019), por meio da análise de ACs de uma professora iniciante de Francês, observaram que sua atividade era repleta de imprevistos. No entanto, imprevistos em uma aula presencial podem ser trabalhados pelo professor iniciante, que mobiliza estratégias imediatas para superá-los. Em uma aula remota, dependendo do tempo

em que a dificuldade de conexão se impõe, a mobilização de tais estratégias pode não ocorrer, ou ocorrer de maneira ineficiente, e a aula ser profundamente prejudicada. Falhas na conexão e instabilidade nas plataformas de ensino são dois elementos que Xiao e Li (2020) apontam como sendo importantes no impacto que as aulas remotas podem trazer ao processo de ensino/aprendizagem.

Em aulas presenciais, imprevistos de outras ordens também são verificados. Utilizando a AC, Bahia e Farias (2019) mostram um exemplo observado em uma aula presencial de uma professora de Francês iniciante. Ao elaborar seu plano de aula, ela desenvolve uma abordagem para, de maneira indutiva, ensinar o *passé composé* aos alunos. No entanto, durante a aula, a professora mostra uma frase e, equivocadamente, pergunta: “*passé, présent ou futur*”? Diante dessa pergunta, um aluno responde imediatamente: “*passé composé!*”. A professora não esperava uma resposta tão completa do aluno, o que a obriga a passar de uma abordagem indutiva<sup>5</sup> para uma abordagem explícita<sup>6</sup> de ensino do *passé composé*. Aqui podemos verificar como determinados imprevistos estão intimamente ligados à natureza do tipo de aula. Os problemas de conexão são imprevistos exclusivos das aulas remotas, ao passo que o imprevisto descrito acima é algo passível de ser verificado em ambas as modalidades de ensino. As ACs, ao explicitarem essas diferenças, podem proporcionar ao professor iniciante uma reflexão, de modo a que ele pense em diferentes possibilidades de ação diante de tais situações (BAHIA; FARIAS, 2019).

#### 4.2. Gestão do tempo

Professores iniciantes costumam demonstrar grande preocupação com o tempo dedicado às tarefas em sala de aula (RIA *et al.*, 2004; BAHIA; FARIAS, 2019). A gestão do tempo de tais atividades é um fator-chave na atividade docente, e quando este gerenciamento não ocorre adequadamente, pode se transformar em fonte de angústia para os inexperientes (RIA *et al.*, 2004). No Excerto 2, vemos a questão do tempo influenciando a atividade do professor Eduardo:

**Excerto 2.** Excerto retirado da AC do Professor Eduardo.

*Pesquisador:* “Eu queria te perguntar aqui é o seguinte: segundo o guia nessa, nessa atividade, tu precisarias é... pedir à medida que eles fossem respondendo, eles tinham que justificar a resposta. Entendeu? Só que tu passaste por isso. Eles não justificaram a resposta e eles tinham que falar também o que é comprado em cada estabelecimento. Segundo o guia. Aí tu optaste por não fazer isto. Tu fizeste a coisa e pulaste logo para outra. Tens algum comentário a fazer ou lembranças disto?”

*Participante:* “Eu tô tentando lembrar desse detalhe. [...] Eu não lembro se era porque eu tava... Marcelo, tem vários... tem também... tem várias situações aí. Poderia tá nervoso ou era o tempo. [...] Porque era 9 e 22. A aula começou 8 horas e aí a gente ainda tá no primeiro exercício. Tinha que terminar a lição. Daí talvez tenha sido isso. Mas... aí eu acho que eu talvez não tenha feito isso por causa do tempo, eu acho, mas são dois fatores que eu acho que foram muito importantes, dois principais: tempo e nervosismo.”

O excerto acima demonstra como a questão do tempo influencia no retrabalho das prescrições, ou seja, a distância entre o previsto no guia pedagógico e o realmente realizado durante a aula – tema caro para a Ergonomia da Atividade a ser discutido adiante. Observamos, ainda, a interconexão de diferentes elementos que influenciam a atividade docente do iniciante: alteração no guia pedagógico, dificuldade em gerir o tempo, pouca prática pedagógica, nervosismo, etc. Dificuldades na gestão do tempo também foram observadas na atividade do professor Maurício, como observado no Excerto 3:

**Excerto 3.** Excerto retirado da AC do Professor Maurício.

*Pesquisador:* “Tá, o que eu queria te perguntar aqui... quer comentar alguma coisa?”

<sup>5</sup> Abordagem em que partindo-se de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal (LAKATOS; MARCONI, 2007).

<sup>6</sup> A abordagem explícita, no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, busca evidenciar um aspecto da língua com o objetivo de o aluno aprendê-lo conscientemente, sendo caracterizado pela intervenção do professor que apresenta as formas linguísticas, propõe a sua prática e exige a atenção direta dos alunos sobre elas (HOUSEN; PIERRARD, 2005)



*Participante:* “Sim. É, é... Essa minha ação de, às vezes, pra gente não levar muito tempo, tipo, ‘ah, cinco minutos para vocês’. Vamos corrigir juntos. Vamos ver se vocês pegaram. Vamos lá. Me deem a resposta. Vamos completar. A gente passa...’ Nem sempre dá para dar uns cinco minutos pra eles, porque, às vezes, cinco minutos é muita coisa.’

*Pesquisador:* “Sim, sim, eu sei disso. E era justamente isso que eu ia te falar, tu mudaste a tua ‘*démarche*’<sup>7</sup> muito repentinamente. Aí eu digo, ‘será que é por causa do tempo?’ Que é que foi? Acho que foi... Foi mais uma questão de tempo aí, né? Porque tu ia querer que eles falassem e tal, né? Aí, de repente tu disseste: ‘não, vamos fazer todos juntos.’ ‘Foi mais por uma questão de tempo, Maurício?’.”

*Participante:* “Sim. Geralmente quando eu faço isso é por questão de tempo. Eu olho pro relógio, ‘ih! Ainda tem muita coisa, aí tem que terminar e para não acumular’: não, vamos lá! Vamos corrigir ‘*tout ensemble*’.”

Nesse excerto, temos mais um exemplo de alteração repentina da abordagem prevista por conta do tempo limitado. Trejo (2016) afirma que, entre as dificuldades observadas em suas pesquisas de intervenção em turmas de FLE, a dificuldade dos professores com a gestão do tempo foi a mais frequente. No entanto, o autor também afirma que o professor, ao adquirir mais experiência, aprende a se antecipar e perceber os elementos que podem perturbar o andamento da sua aula. Assim, ainda que algumas vezes os imprevistos possam ser fontes de dificuldades, eles obrigam o professor a tomar decisões rápidas, o que contribui para o seu desenvolvimento.

### 4.3 Pouca prática pedagógica

Outra dificuldade observada e que também se constitui como um elemento que influencia a atividade do professor iniciante é a pouca prática pedagógica. Segundo Chouinard (1999), a exígua experiência é um dos principais fatores que contribuem para os obstáculos que tais professores encontram na gestão de sua aula. Exemplo de uma possível influência da prática pedagógica incipiente pode ser observado no Excerto 4, no qual o professor Eduardo comenta seu sentimento em relação ao desentendimento ocorrido entre duas alunas durante um de seus cursos.

**Excerto 4.** Excerto retirado da AC do Professor Eduardo.

*Participante:* “A partir do momento em que eu vou ter que aturar detalhezinhos de alunos como esse, eu prefiro que o aluno reveja se ele tem interesse em participar da aula ou não, porque eu não tenho como controlar o que vão... quais são as atividades que vão acontecer durante a aula e quais são os detalhes escusos ao meu controle que vão acontecer. Não tenho como controlar tudo. Então é... precisa se acalmar, precisa se centrar. Tem um problema? Chama as pessoas, chama o professor, chama o aluno. Fala: ‘professor, queria falar com o senhor no fim da aula. Danielle, também queria falar com você no fim da aula. Claro, fico sem problema nenhum’. E aí ficava só nós três conversando, só nós três. Falar isso na frente da sala me desestabilizou, me deixou nervoso e me deixou tenso, preocupado. E uma coisa que elas não sabiam, mas eu tô no início de aula.”

Além da imprevisibilidade dos eventos ocorridos em uma aula, verificamos também o forte impacto emocional que esse episódio causou no professor. É possível que a pouca prática pedagógica tenha contribuído para que essa experiência afetasse de tal modo o professor, como ele mesmo verbaliza em seu comentário: “Falar isso na frente da sala me desestabilizou, me deixou nervoso e me deixou tenso, preocupado. E uma coisa que elas não sabiam, mas eu tô no início de aula.” Se fosse mais experiente, talvez ele tivesse sido menos afetado por essa situação e agido de outra forma. De acordo com Strohmeier e Simon (2016), diante de situações delicadas, professores iniciantes e experientes tendem a agir de maneiras diferentes. É provável e compreensível que professores experientes consigam encontrar meios para lidar de modo mais tranquilo com episódios de conflito sem se deixar afetar emocionalmente. A pouca prática pedagógica também se faz presente neste Excerto 5:

---

<sup>7</sup> Abordagem.

**Excerto 5.** Excerto retirado da AC do Professor Eduardo.

**Participante:** “Essa questão, ela foi bastante problemática. Porque quando eu li no guia do livro, eu achei a questão um pouco confusa de realizar. [...] Sim, daí a questão para realizar foi um pouco confusa no guia. Quando eu falei para a professora Aurora, ela deu uma nova orientação. Só que quando eu anotei também ficou um pouco confusa. Quando ela explicou na hora eu entendi. Só que como aquela tava, como tava uma emoção muito intensa, era início de aula eu precisava de todo modo entender, porque eu me cobrava essa necessidade de compreensão da atividade pra poder saber como passar para os alunos. Essa pressão em cima de pressão me fez ter dificuldade em anotar os comandos que a professora tinha passado pra gente. No caso pra mim.”

A dificuldade de lidar com as pressões vivenciadas no ofício pode ser outro fator dificultador da atividade docente do iniciante, como observado no excerto. No ímpeto de estar completamente preparado para desempenhar sua atividade, o professor Eduardo criou para si mesmo uma intensa pressão que, por sua vez, prejudicou tanto a compreensão do guia, quanto as explicações da professora-tutora. O resultado foi uma dificuldade no desenvolvimento da abordagem que deveria ser executada. Um professor mais experiente talvez pensasse em uma outra conduta, como pedir auxílio para outro professor ou voltar à professora-tutora para melhores esclarecimentos a respeito da questão.

Pressão, cobranças e a responsabilidade de assumir uma turma são enfrentamentos que professores inexperientes vivenciam no início de suas carreiras. Certamente, eles podem criar no professor iniciante uma série de sentimentos, tais como insegurança, angústia e nervosismo (como citado pelo professor Eduardo no Quadro 4), além de frustração ao constatarem o grande fosso entre sua formação universitária e a realidade da sala de aula (FERREIRA *et al.*, 2017). A autocobrança excessiva do professor Eduardo pode ser um reflexo de todo este contexto no qual os professores iniciantes estão inseridos.

#### 4.4 Alterações no guia pedagógico

A relação dos professores iniciantes com o guia pedagógico, ou seja, com as prescrições, pode ser bem difícil no início da carreira. No entanto, as prescrições são geralmente elaboradas por grupos hierarquicamente superiores, o que, muitas vezes, obriga o professor a reelaborá-las de acordo com suas necessidades e competências, realizando, assim, a denominada autoprescrição (LOPES, 2017). Ao se autoprescrever, o professor cria um plano de aula baseado originalmente no guia, mas já com alterações. O Excerto 6 mostra como o professor Maurício realiza as adaptações no guia:

**Excerto 6.** Excerto retirado da AC do Professor Maurício.

**Participante:** “Tem lições que eu não estudava no guia. Eu estudava a lição, aí eu aprontava a partir daquela lição. Quando eu achava muito complicado uma questão ali que eu ficava: meu Deus, como é que eu vou fazer com isso, com essa lição. [...] E aí eu ia para o guia.”

**Pesquisador:** “Entendi. [...] Pela estrutura da questão, né, tu ias no livro, no livro em si, né?”

**Participante:** “Exato! No primeiro, na primeira turma de nível 1, eu sempre seguia o guia. Só que, por exemplo, nessa questão eu [ininteligível] na primeira que foi no presencial inclusive... separar... Aí ia tomar mais tempo ainda, tipo... separar legumes e [...] e frutas. E para mim flui melhor dessa forma. Tinha fluido melhor da primeira e nessa funcionou melhor. Então, isso que é o bom, tipo, da experiência, é que, às vezes, tipo, a gente discute com colegas: ‘não, mas tá no manual daquela forma.’ Eu digo, ei, mas eu conheço a minha turma. A pessoa que escreveu esse manual, ela é inteligentíssima, mas ela não conhece a minha turma. Então tem isso, a gente, a gente vai adaptando as questões mesmo, inclusive como a de agora de trazer um material com tema que não tá no livro, por exemplo.”

O excerto mostra que o professor Maurício se vale de experiências anteriores bem-sucedidas para realizar alterações que considera pertinentes no guia. Segundo Leblanc *et al.* (2008), o professor iniciante está permanentemente tendo que se habituar a situações que geram ansiedade, enquanto os professores experientes tendem a reconhecer regularmente as situações já vivenciadas, a partir de indícios perceptíveis. Nesse sentido, o professor Maurício tende a agir como um professor experiente, ainda que tenha apenas três anos de atuação. De

fato, as ACs mostraram que o professor Maurício costuma conduzir com liberalidade as atividades do livro, muitas vezes sem consultar o guia pedagógico, diferentemente do professor Eduardo, que costuma seguir as recomendações do guia. É provável que esta diferença ocorra pelo fato de o professor Maurício, apesar de estar ainda em formação inicial, acumular mais tempo de experiência em sala de aula que o professor Eduardo. Aparentemente, esta experiência extra já lhe fornece ferramentas que lhe permitem uma maior independência em relação ao guia pedagógico. Isso corrobora o que diz Coulon-Oliero (2020) e contribui para a questão identitária do professor. O Excerto 7 também ilustra a questão das alterações no guia pedagógico, agora na atividade do professor Eduardo:

**Excerto 7.** Excerto retirado da AC do Professor Eduardo.

*Professor:* “No começo, a professora Aurora falava nas autoconfrontações: ‘olha Eduardo, aqui nessa situação você mudou a questão, por quê? Ah, professora, não, porque eu achei melhor, achei que era mais condizente com a turma.’ Ela: ‘Era isso que eu queria ouvir.’ Eu não tava questionando você do porquê você tinha feito porque estava errado. Eu queria saber só a razão do porquê você tinha feito e eu achei muito ‘bótima’, muito ótima. Eu tinha achado ótima sua decisão. E aí nas outras aulas que eu fui fazendo as minhas alterações, ela falou: ‘Eu adorei a condução que você fez aqui da atividade e foi uma ótima iniciativa sua’. Daí eu brinco que foi daí pra pior, que aí eu pude perceber que eu fui criando mais autonomia e mais liberdade pra criar a minha forma de fazer aula. Apesar de eu ainda contar bastante com a ajuda dela, muito, muito. Não fosse a ajuda dela, talvez eu tivesse mais dificuldade para preparar as aulas.”

Esse excerto mostra que, da mesma forma que o professor Maurício, o professor Eduardo realiza alterações no guia para adequar sua aula às necessidades de sua turma. No entanto, ele ainda realiza as alterações atrelado às instruções da professora-tutora, diferentemente do professor Maurício, que demonstra uma autonomia bem maior. É válido destacar o papel importante da professora-tutora neste contexto: ela fornece um reforço positivo para o professor iniciante, o que eleva sua autoestima e incentiva o desenvolvimento de sua autonomia.

A atividade docente se constrói por meio de diversos elementos que interagem entre si, e as alterações que o professor iniciante realiza em seu guia pedagógico (autoprescrições) estão inseridas nessa construção, juntamente com os outros aspectos aqui discutidos. No entanto, os imprevistos na sala de aula, a gestão do tempo e a pouca prática pedagógica são elementos que impactam a atividade docente, ao passo que as alterações no guia pedagógico se apresentam sobretudo como reflexos/traços da atividade docente em desenvolvimento, diante das experiências da prática, no confronto com as particularidades das situações reais de ensino-aprendizagem.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente trabalho foi analisar, por meio de diálogos de AC, a atividade docente de dois professores iniciantes de Francês, sob a ótica da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade. De forma mais específica, buscamos entender quais as dificuldades observadas pelos professores iniciantes no momento de sua atividade didática e que estratégias e recursos estes professores utilizam para lidar com tais dificuldades. Nossa análise demonstrou a existência de diversos elementos que impactam a atividade docente, dentre os quais destacamos: os imprevistos na sala de aula, a gestão do tempo e a pouca prática pedagógica dos docentes. Estes elementos já foram observados em outro estudo (BAHIA; FARIAS, 2019), o que demonstra uma certa regularidade da atividade de professores iniciantes. Além disso, observamos diversos momentos em que os professores iniciantes alteram o que está prescrito no guia pedagógico. No entanto, é importante ressaltar que alterações nas prescrições do guia ocorrem também (e podem até ser comuns) na prática de um professor experiente. Parece-nos que, à medida que o professor iniciante vai acumulando mais experiência, tais alterações tendem a se tornar mais frequentes e menos angustiantes. Contudo, ressaltamos a importância de que essas alterações sejam também conscientes e fundamentadas, para que sejam eficazes.

Os imprevistos, na forma de quedas de conexão durante as aulas, foram os elementos mais observados em nossas análises. Verificamos que o professor, diante de dificuldades de

conexão, se esforça em tentar finalizar determinada atividade, ainda que com um custo na realização desta ou até mesmo não percebe que houve uma falha de comunicação, e a atividade não se efetiva. As limitações de tempo também têm um papel importante no desenrolar da atividade docente. Observamos esse elemento atuando de forma significativa na atividade dos dois professores estudados. Tanto os imprevistos quanto as limitações de tempo obrigam os professores, muitas vezes, a tomar medidas imediatas para dar andamento às aulas, seja não discutindo algum tópico previamente programado, seja acelerando a aula para ficar dentro do tempo estipulado.

Observamos também que os professores iniciantes alteram os comandos do guia pedagógico de acordo com as necessidades de suas turmas, o que nos parece positivo, pois nos mostra que os professores estão atentos à realidade do processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo a capacidade de fazer escolhas e a tomar decisões. No presente estudo, a autonomia em realizar tais mudanças foi diretamente proporcional ao tempo de experiência do professor. Por fim, a pouca prática pedagógica pode ter sido o elemento responsável pelo nervosismo, insegurança e angústia verificados nos relatos do participante com menor tempo de experiência.

Como vimos, por meio do quadro metodológico da autoconfrontação, os professores iniciantes têm a oportunidade de discutir e analisar, junto com o pesquisador, aspectos importantes de sua experiência profissional, desvelando elementos constitutivos de sua prática em construção e sendo instigados a refletir sobre eles e a desenvolvê-los. Segundo Farias (2021), a criação dessas situações dialógicas, nas quais o professor em formação enuncia suas necessidades e dificuldades, fomenta a análise e a reflexão sobre situações reais de ensino. Ademais, favorece “a criação e o desenvolvimento de recursos linguageiros e simbólicos para a construção mais consciente da ação docente dos professores formandos” (FARIAS, 2021, p. 88). Mas, além do suporte que nossos resultados podem fornecer aos iniciantes, acreditamos que eles possam ser úteis também aos professores-tutores, que ao acompanharem os iniciantes nos últimos anos da graduação, especificamente em seus estágios, se lançam no desafio de formar professores de línguas que ajam com criticidade e dinamismo. Assim, são nestas perspectivas que esperamos que a leitura deste artigo auxilie estudantes de licenciatura e formadores a refletir sobre a atividade docente de iniciantes, tão cheia de incertezas e inseguranças.

## REFERÊNCIAS

- ALTHAUS, D.; BANKS-LEITE, L. O interveniente em clínica da atividade: considerações sobre seu papel e sua formação. *Horizontes*, v. 35, n. 3, p. 121-132, set./dez. 2017.
- AMIGUES, R. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê*, hors-série 1, p. 5-16, 2003.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. Tradução de Anna Rachel Machado. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, PR: Eduel, 2004. p. 35-53.
- AMIGUES, R. Le travail enseignant: prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, v. 42, n. 2, p. 11-26, 2009.
- BAHIA, M. O.; FARIAS, A. L. G. Matérialisation des prescrits d'un guide pédagogique dans l'activité d'une professeure débutante de FLE (Français Langue Étrangère). *Nonada, Porto Alegre*, v. 1, n. 31, p. 88-111, 2019.
- BESSA, L. P.; SILVA, T. M.; MORAES, R. M. A. O ensino como trabalho: um novo olhar para a atividade do professor. *Linguagem em Foco – Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE*, v. 10, n. 1, p. 93-104, 2018.
- BRASILEIRO, A. M. M. A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. *Scripta, Belo Horizonte*, v. 15, n. 28, p. 205-224, 2011.
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 9-31.
- CHOUINARD, R. Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des Sciences de l'Éducation*, v. 25, n. 3, p. 497-514, 1999. Disponível em: <<https://doi.org/10.7202/032011ar>>. Acesso em: 24 fev. 2022.

- CLOT, Y., FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. *Travailler*, n. 4, p. 7-42, 2000.
- CLOT, Y., FAÏTA, D. Gêneros e estilos em análise do trabalho: conceitos e métodos. Tradução de Aline Leontina Gonçalves Farias e Rozania Maria Alves de Moraes. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 33-60, 2016.
- COULON-OLIERO, E. L'identité professionnelle du futur professeur de FLE: un processus de construction complexe, évolutif et dynamique. 2020. 168 f. Mémoire (Master Sciences du Langage – Français Langue Étrangère/Maestría en Enseñanzas de Lenguas Extranjeras) – Université de Nantes, Nantes/Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2020.
- ENNES, M.A.; MARCON, F. Das identidades aos processos identitários: repensando conexões entre cultura e poder. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 16, n. 35, p. 274-305, 2014.
- FAÏTA, D. Mondes du travail et pratiques langagières. *Langages*, 24<sup>e</sup> année, n. 93, Parole(s) ouvrières(s), p. 110-123, 1989. Disponível em: <[https://www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_1989\\_num\\_24\\_93\\_1541](https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1989_num_24_93_1541)>. Acesso em: 24 fev. 2022.
- FAÏTA, D. Autoconfrontação e formação de professores: diálogos e contribuições. [Entrevista concedida a Elisandra Maria Magalhães]. Tradução de Elisandra Maria Magalhães, Aline Leontina Gonçalves Farias e Rozania Maria Alves de Moraes. *Revista Linguagem em Foco*, v.13, n. 3, p. 189-216, 2021. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/6787>> Acesso em: 24 fev. 2022.
- FAÏTA, D.; VIEIRA, M. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *Skholê*, hors-série 1, p. 57-68, 2003.
- FARIAS, A. L. G. Pesquisa-formação no estágio supervisionado de língua francesa com base em diálogos de autoconfrontação. *Linguagem em Foco*, v. 13, n. 1, p. 66-91, 2021. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5471>>. Acesso em: 24 fev. 2022.
- FARIAS, A. L. G.; MORAES, R. M. A. de. Práticas de análise da atividade na formação inicial de professores de francês como práticas languageiras formativas. In: FRANÇA, M. de et al. (Org.). *Estudos linguísticos: abordagens contemporâneas*. Araraquara, SP: Letraria, 2020, p. 160-192.
- FERREIRA, A. D. P. et al. A inserção profissional sob o olhar dos professores iniciantes: possibilidades de implantação de políticas públicas. *Educação*, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 431-439, 2017.
- FREITAS, V. C. O método de instrução ao sócia. *Caderno de Administração*. Revista do Departamento de Administração da FEA, v. 12, n. 1, p. XX-YY, jan.-dez. 2018. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/caadm/article/viewFile/36018/26758#:~:text=XX%2DYY.&text=O%20m%C3%A9todo%20de%20instru%C3%A7%C3%A3o%20ao,na%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20das%20realidades%20humanas.&text=O%20m%C3%A9todo%20conduz%20o%20participar,particulares%20que%20envolvem%20o%20trabalho>>. Acesso em: 24 fev. 2022.
- HOUSEN, A.; PIERRARD, M. Investigating instructed second language acquisition. In: HOUSEN, A.; PIERRARD, M. (Ed.). *Investigations in instructed second language acquisition*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2005. p. 7-9.
- IEA – International Ergonomics Association's Executive Council. IEA Definitions of Ergonomics. In: KARWOWSKI, W. (Ed.). *International Encyclopedia of Ergonomics and Human Factors*. London; New York: Taylor & Francis, 2000. [sem página]
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. 5. reimp. São Paulo: Atlas, 2007.
- LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. Research methodology on language development from a complex systems perspective. *The Modern Language Journal*, v. 92, n. 2, p. 200-213, 2008.
- LEBLANC, S. et al. Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *@ctivités*, v. 5, n.1, p. 20-42, 2008. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/activites/1941>>. Acesso em: 24 fev. 2022.
- LOPES, M.-J.; LE BOUGNEC, J.-T. *Texto 1*. Paris: Hachette, 2016.
- LOPES, W.B. Prescrições e instrumentos na aula de civilização: análise da atividade docente de estagiários de FLE. 2017. 260 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.
- MARTINS, E. P. Q. O ensino de Inglês em uma franquia de idiomas: uma análise do trabalho prescrito e do real. 2007. 165 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.



- MORAES, R. M. A. de. A abordagem ergonômica da atividade docente: uma introdução às noções teóricas e metodológicas. *Linguagem em Foco – Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE*, v. 6, n. 1, p. 59-75, 2014.
- PANDVE, H. T. Historical milestones of ergonomics: from ancient human to modern human (Editorial). *Journal of Ergonomics*, v. 7, n. 4, 2017.
- RIA, L. et al. Indétermination, contradiction et exploration: trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique. *Revue des Sciences de l'Éducation*, v. 30, n. 3, p. 535-554, 2004.
- SANTOS, M. E. L. L'écart entre le prescrit et le réalisé dans le travail des enseignants de langues. 2018. 21 f. (Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso) – Curso de Licenciatura em Francês, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Curitiba, 2018.
- SEFFNER, F. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do Ensino de História. In: XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, São Paulo. Anais do congresso. São Paulo, 2011, p. 1-16.
- SOUZA-E-SILVA, M.C.P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, PR: Eduel, 2004. p. 81-104.
- STROHMEIER, R.; SIMON, J. Entre enseignants novices et expérimentés: la gestion de classe est-elle la même? 2016. 53 f. *Mémoire professionnel (Bachelor of Arts) – Haute École Pédagogique, Lausanne*, 2016.
- TREJO, J.G.M. Le concept et la gestion du temps dans un cours de français langue étrangère ou seconde : analyse de pratique. *Synergies France*, n. 10, p. 91-107, 2016.
- XIAO, C.; LI, Y. Analysis on the influence of epidemic on education in China. In: DAS, V.; KHAN, N. (Ed.). *Covid-19 and Student Focused Concerns: Threats and Possibilities*. American Ethnologist Website, 2020. Disponível em: <<https://americanethnologist.org/features/collections/covid-19-and-student-focused-concerns-threats-and-possibilities/analysis-on-the-influence-of-epidemic-on-education-in-china>>. Acesso em: 24 fev. 2021.
- YVON, F.; SAUSSEZ, F. (Dir.). *Analyser l'activité enseignante – des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Laval, Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2010.

### **Contribuição dos autores.**

Marcelo de Oliveira Bahia propôs a pesquisa, realizou a coleta de dados e redigiu o artigo para publicação. Aline Leontina Gonçalves Farias colaborou na coleta dos dados e na redação e revisão do artigo. Walkyria Magno e Silva colaborou na redação do artigo e fez a revisão de todas as suas versões.