

DANTAS-LONGHI, Simone Maria; FAZION, Flavia. Aconselhar e orientar: transformar a experiência vivida em recurso para a formação de professores. *ReVEL*, edição especial, v. 18, n. 17, 2020. [www.revel.inf.br]

## **ACONSELHAR E ORIENTAR: TRANSFORMAR A EXPERIÊNCIA VIVIDA EM RECURSO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

*Advise and guide: change the lived experience in resource for the teacher education*

**Simone Maria Dantas-Longhi<sup>1</sup>**

**Flavia Fazion<sup>2</sup>**

simone.dantas@ufv.br

flaviafazion@gmail.com

**RESUMO:** No contexto dos cursos de extensão universitária em língua francesa de uma universidade pública, dentre as atividades de formação propostas pela coordenação pedagógica, foi implementado, em 2010, o “tutorat”, uma formação que consistia no acompanhamento dos professores iniciantes por seus colegas mais experientes, os “tuteurs”. A pesquisa apresentada neste artigo, baseada nos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999/2009, 2006/2009, 2008; MACHADO et al., 2009; BULEA, 2010), por um lado, e em aportes da Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2001, 2008) e da Ergonomia da Atividade (FAÏTA; VIEIRA, 2003; FAÏTA, 2004; SAUJAT, 2004; AMIGUES, 2004), por outro lado, concentrou-se na análise da atividade de trabalho dos “tuteurs”, professores de francês mais experientes convidados a atuar na formação de seus colegas iniciantes. Neste artigo, por meio da análise da alternância entre figuras de ação, sobretudo entre a figura de ação acontecimento passado e as figuras de ação experiência e ocorrência, destacaremos como o contato com o professor iniciante no tutorat desperta memórias de experiências anteriores vividas pelas tutrices que, na entrevista em autoconfrontação, são trazidas à tona como fundamento para os conselhos que formulam aos seus tutorés. Os resultados desta análise revelam como o “tutorat”, enquanto formação baseada no diálogo sobre o trabalho, pode desencadear nos “tuteurs” o exame de suas experiências vividas na busca de diferentes possibilidades de ação a serem sugeridas a seus “tutorés”.

**PALAVRAS-CHAVE:** Figuras de ação; formação de professores; autoconfrontação; experiência vivida.

**ABSTRACT:** Beginning in 2010, one of the activities proposed by the teacher education coordination team of a French as a second language extension course on a public university campus, was the “tutorat”, a teacher development program in which beginning teachers were assisted by more experienced

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras pelo programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês da Universidade de São Paulo; professora adjunta de língua francesa na Universidade Federal de Viçosa - UFV.

<sup>2</sup> Doutora em Letras pelo programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês da Universidade de São Paulo; professora colaboradora do programa de pós-graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais da Universidade Federal do Paraná - UFPR.

colleagues known as “tuteurs”. The research presented in this article is based on the studies of Socio-Discursive Interactionism (BRONCKART, 1999/2009, 2006/2009, 2008; MACHADO et al., 2009; BULEA, 2010), as well as on contributions by the studies of Clinic of Activity (CLOT, 1999, 2001, 2008) and of Ergonomics of Activity (FAÏTA; VIEIRA, 2003; FAÏTA, 2004; SAUJAT, 2004; AMIGUES, 2004), and is focused on analyzing the work activities of the “tuteurs” – more experienced French teachers who were asked to mentor their beginning colleagues. Through an analysis of the use of alternating action figures, especially between the action figures known as “past event”, “experience” and “occurrence”, this article aims to uncover how the contact with beginning teachers during the “tutorat” brings up memories of emotional experiences lived by the “tuteurs”. These experiences emerge during the self-confrontation interviews and are used by the “tuteurs” as the base for the mentorship they provide to the “tutorés”. The results of our analysis show how the “tutorat” functions as a teacher education device based on a dialogue about work, through which the “tuteurs” examine their past emotional experiences in search of a range of possible actions they may suggest to their “tutorés”.

**KEYWORDS:** Action figures; teacher education; self-confrontation; emotional experience.

## INTRODUÇÃO – A FORMAÇÃO COMO TRABALHO

Pensar o ensino como trabalho a partir do referencial teórico do ISD vem ensejando pesquisas no campo da educação e da linguística aplicada nas últimas décadas. Compartilhando do arcabouço teórico das ciências do trabalho e com particular atenção aos fenômenos linguageiros em situação de trabalho e formação, essas pesquisas se valem de um quadro teórico e metodológico interdisciplinar na tentativa de desvendar, ainda que parcialmente, o enigma que é o trabalho do professor (MACHADO, 2004).

As considerações que apresentamos neste artigo partem desses mesmos pressupostos para o estudo do trabalho do formador e foram esboçadas a partir dos dados da pesquisa de doutorado de Dantas-Longhi (2017) sobre o trabalho dos *tuteurs* de um curso de extensão universitária em língua francesa. Nesse contexto, o *tutorat* era uma das formações propostas aos jovens licenciandos e pós-graduandos que atuavam como monitores-professores dos cursos. Quando iniciavam seu trabalho como professores de francês, esses monitores-professores eram acompanhados por outros monitores mais experientes que também atuavam como professores no mesmo contexto. Dessa forma, os *tuteurs*, monitores experientes, eram encarregados de se reunirem semanalmente com seus *tutorés*, os iniciantes, a fim de os auxiliarem em suas preparações de aula e com quaisquer dificuldades que surgissem no decorrer de seus cursos.

Após diversas intervenções realizadas com o grupo de professores iniciantes (DANTAS-LONGHI, 2013; MENEZES, 2015; SILVA, 2015; SOARES, 2016), surgiu a demanda, por parte de alguns dos *tuteurs*, de uma análise focada em sua atividade

durante o *tutorat*. Foram, então, realizadas entrevistas em autoconfrontação com o grupo de *tutrices*. Seguindo os passos de Machado (2004), abordamos a análise dos textos de intervenção pensando o *tutorat* como um trabalho e esse trabalho do formador como um enigma. Assim como Mouton, Espinassy e Félix (2009), para quem, “do ponto de vista da atividade, dar aula é uma coisa, analisar seu modo de dar aula ou o de um estagiário é outra coisa e formular um conselho adaptado é, ainda, outra coisa” (MOUTON et al., 2009, p.2 – tradução nossa), as *tutrices* entrevistadas em nossa pesquisa reconheciam que o trabalho de aconselhamento se diferenciava do trabalho de ensino. Entretanto, como era esperado, nossas análises revelaram que o trabalho das *tutrices* era profundamente marcado por suas experiências como professoras.

Neste artigo, destacaremos uma das categorias de análise usadas nessa pesquisa, as figuras de ação (BULEA; FRISTALON, 2004; BULEA, 2010; BULEA-BRONCKART, 2014), no intuito de nos aproximarmos do trabalho real das *tutrices* e mostrarmos como elas ressignificam suas experiências como professoras ao atuarem como formadoras. Mais especificamente, apresentaremos como a identificação da figura de ação acontecimento passado (BULEA-BRONCKART, 2014), ao representar fatos anteriores a cada situação de trabalho analisada nas autoconfrontações, pode trazer indícios de experiências vividas, vivências ou experiências emocionais (*perejivanie*) que influenciam as escolhas das *tutrices* na sua forma de aconselhar.

## **1. A EXPERIÊNCIA VIVIDA COMO POSSIBILIDADE DE AÇÃO**

Para (co)analisar a atividade de trabalho dos *tuteurs*, adotamos, conjuntamente aos estudos do ISD, os pressupostos da Clínica da Atividade e da perspectiva vygotskiana que a caracteriza no quadro das Ciências do Trabalho. A partir da ideia de que “o comportamento tal como realizado é apenas uma ínfima parte do que é possível” (VYGOTSKI, 2003 [1925-1932], p. 76, tradução nossa) e considerando que os comportamentos possíveis, mesmo que não realizados, são parte constituinte do *real da atividade*, a Clínica da Atividade se interessa não apenas pelas condutas observáveis dos trabalhadores, mas também pela dimensão psicológica da atividade.

Para Vygotski (1926/2010), a psicologia deveria construir um aparato conceitual e metodológico que permita refletir sobre a constituição do humano e de suas relações. Inspirando-se no método dialético marxista, Vygotski propõe a análise

dialética dos conceitos formulados pela psicologia para a compreensão do psiquismo humano de modo a trazer à tona a verdadeira natureza dos fenômenos psicológicos, preconizando “um procedimento genético enquanto ‘método indireto’ que permita explicar as etapas e as transformações do movimento natural dessas unidades psicológicas” (BRONCKART; FRIEDRICH, 2010, p. 50 e 51 – tradução nossa).

É a partir dessa premissa que se estruturam métodos como a autoconfrontação, na qual um coletivo de trabalhadores disposto a se debruçar sobre a análise de sua própria atividade formula problemas a serem discutidos, para os quais buscam se concertar sobre soluções possíveis. Segundo as demandas desse coletivo, são realizadas filmagens de situações de trabalho que serão posteriormente assistidas e discutidas, primeiramente pelo trabalhador filmado, na autoconfrontação simples e, depois, com a presença também de um colega, na autoconfrontação cruzada.

A análise do trabalho realizada por meio da autoconfrontação simples constitui uma atividade em si, na qual os comentários dos dados do vídeo do trabalhador diante da realização do seu trabalho são dirigidos a alguém diferente dele (CLOT, 2010). Já a autoconfrontação cruzada engendra uma mudança de destinatário que modifica a análise. Como formula Clot (2010 p. 145), “a atividade de comentário ou de verbalização diferida dos dados coletados, dependendo de ter sido executada pelo pesquisador ou pelos pares, fornece um acesso diferente ao real da atividade do sujeito”.

Finalmente, o resultado dessas discussões é compartilhado com o conjunto do coletivo profissional (FAITA; VIEIRA, 2003). Espera-se que, com a mediação dos filmes de situações concretas de trabalho, os trabalhadores possam não apenas discutir sobre a parte invisível de sua atividade que pesa sobre as escolhas que se concretizaram, mas também operar transformações em sua atividade coletiva. Entretanto, isso só é possível quando um coletivo se engaja na coanálise de sua atividade, ou seja, quando os sujeitos observados pelo *intervenante* se tornam observadores de sua própria atividade. Para Clot et al. (2000, p. 3-4), o objetivo da intervenção é possibilitar o “desenvolvimento profissional de um coletivo engajado nesse trabalho de coanálise.” Nos trilhos de Vygotski, Clot (2001) ressalta que, a partir da verbalização sobre a atividade, os sujeitos se tornam capazes de se desvincular de sua própria experiência, a fim de transformá-la em um meio para se viver novas experiências (CLOT, 2001). Como explica Vygotski:

Ter consciência de suas experiências vividas não é nada além de tê-las à sua disposição a título de objeto (estímulo) para outras experiências vividas. A consciência é a experiência vivida de experiências vividas (VYGOTSKI, 1925/2003, p. 78-79 – tradução nossa).

Neste ponto, faremos uma ressalva quanto à tradução do conceito de *perejivanie* nas obras de Vygotski. De acordo com Prestes (2010, p. 121), Vygotski emprega a palavra *perejivanie* com o sentido de “viver uma situação deixando-se afetar profundamente por ela”. A autora explica que, por não haver em inglês um termo adequado para *perejivanie*, nas primeiras traduções da obra do autor optou-se pelo termo “experiência”. Do mesmo modo, constatamos que, em francês, o termo mais usado para referir-se a *perejivanie* é “*expérience vécue*”. Segundo Prestes,

a palavra experiência não dá conta do significado que é atribuído por Vigotski a este importante conceito em sua teoria, como já vimos. Então, a palavra em português que com mais verossimilhança transmite o conceito *perejivanie* de Vigotski é vivência. (PRESTES, 2010 p. 121)

Em português, as traduções das obras vygotkianas inicialmente partiram das traduções de outros idiomas, notadamente o inglês, fato pelo qual encontramos frequentemente “experiência” e não vivência. Como, neste estudo, nos apoiamos principalmente em uma bibliografia francófona, priorizamos o uso do termo “experiência vivida”, tal como cunhado em francês. Entretanto, à luz de Prestes (2010), entendemos a *perejivanie* como profundamente emocional, algo que afeta e transforma o sujeito: a vivência é, ao mesmo tempo, evento exterior, parte do meio, e evento interior, parte de si. Por isso, embora seja muitas vezes compartilhada, ela é sempre única.

Vygotski (1934) explica essa dimensão emocional da *perejivanie* e propõe uma definição para o conceito que engloba tanto o meio, o exterior ao sujeito, quanto o vivenciado pessoalmente, a personalidade, ou seja, uma unidade indivisível de características pessoais e características situacionais:

Uma experiência emocional [*perejivanie*] é uma unidade em que, por um lado, em um estado indivisível, o meio, isto é, aquilo que está sendo experimentado, é representado. Assim, uma experiência emocional está sempre relacionada a algo que é encontrado fora da pessoa. Por outro lado, o que é representado é como eu, pessoalmente, estou vivenciando isso. Ou seja, todas as características pessoais e todas as características ambientais - tudo selecionado a partir do meio e todos os fatores que estão relacionados com nossa personalidade e são selecionados a partir da personalidade, todas as características de seu caráter, seus elementos constitucionais, que estão relacionados com o evento em questão – tudo isso é representado em uma só experiência emocional (VYGOTSKY, 1934/1994, p. 342 – tradução nossa).

Tomamos assim, em nossa pesquisa, o conceito de experiência (*vivência, perejivanie*) como evento único, justamente porque a forma como processamos os eventos da vida também é única e a experiência é, de fato, a junção de ambos: os eventos externos e a forma como os vivemos. Ao transpormos esse conceito para a intervenção realizada com base na autoconfrontação, buscamos reconhecer e implicar a experiência vivida em uma história que a transforma, que a torna disponível para uma história diferente. De fato, como nos aponta Clot (2010, p. 147), “agir e, sobretudo ampliar seu poder de ação, é conseguir servir-se de sua experiência para fazer outras experiências”.

Essa visão da ampliação do poder de agir a partir da tomada de consciência sobre as experiências vividas se pauta na noção vygotskiana de atividade criadora. Para Vygotski (1930/2009), a criação humana não é fruto de uma genialidade a-histórica e original. Na perspectiva sócio-histórico-cultural, a atividade criadora de um sujeito tem uma profunda relação com o meio em que ele está inserido, as experiências que vivenciou, as marcas que essas experiências imprimiram em sua memória e sua capacidade de tomar consciência de suas experiências vividas, recombina-las e reelaborá-las em outros contextos e para outras finalidades. Nas palavras de Vygotski:

Quanto mais somos capazes de nos dar conta e de dar conta aos outros da experiência vivida, mais ela é vivida conscientemente (é sentida, se fixa na palavra, etc.) (VYGOSTKI [1925]2003 p. 78 – tradução nossa).

Clot (2003) explica que, segundo Vygotski, “a consciência vive na enunciação do sujeito após o fato, em traços cuidadosamente escolhidos, deixados por sua atividade inobservável e suas reações não explícitas (linguagem interna, reações somáticas, ruídos)” (CLOT, 2003, p. 14-15, tradução nossa). Dessa forma, a verbalização realizada por meio de métodos indiretos tem como função tornar-se um modo de dar forma à experiência (que é também profundamente emocional) e tê-la acessível no plano da consciência. Nesse movimento que transforma o vivido em meio (para viver novas experiências), na reelaboração resultante no decorrer da autoconfrontação, esse vivido se libera, torna-se disponível para a consciência, se recombina e se reelabora de forma criadora. Sendo assim, a coanálise da atividade, bem como a tomada de consciência que ela engendra, é compreendida enquanto atividade do sujeito em si mesma, e não apenas um meio de descobrir um objeto mental inacessível, “mas a redescoberta - a recriação - desse objeto psíquico em um novo contexto” (CLOT, 2010, p. 148).

## 2. NOS RASTROS DA EXPERIÊNCIA VIVIDA PRESENTES NOS TEXTOS DAS AUTOCONFRONTAÇÕES

Corroborando com Clot (2010), Bulea-Bronckart (2017) salienta o aspecto praxiológico da autoconfrontação enquanto dispositivo por meio do qual os trabalhadores não apenas verbalizam sobre a sua atividade, mas se engajam num processo de transformação da experiência profissional.

A partir do estudo de textos produzidos em situação de coanálise da atividade, bem como de textos produzidos em situação de trabalho, Bulea-Bronckart (2017) questiona uma distinção muito difundida nas pesquisas sobre as relações entre linguagem e trabalho: a tripartição entre linguagem como trabalho, linguagem no trabalho e linguagem sobre o trabalho. Segundo a autora, embora essa divisão tenha contribuído com a evolução das pesquisas sobre o trabalho, sobretudo pela centralidade ocupada pela linguagem nesse ângulo de análise, ela também possui uma fragilidade descritiva e teórica. Para Bulea-Bronckart (2017), essa distinção pode ser refutada não apenas pela forma como a linguagem se concretiza nas situações de análise do trabalho, enquanto linguagem *sobre* a atividade e linguagem *como* atividade, mas também em diversas situações de trabalho por ela investigadas, como as “trocas de posto” ou “transmissões” orais e escritas comuns no *métier* de enfermeiro e em diversos outros<sup>3</sup>. Sem nos atermos aos exemplos dados pela autora, salientamos um argumento mais fundamental: sua adesão à abordagem interacionista sociodiscursiva, que concebe a linguagem enquanto prática. Conforme explica Bronckart (1999/2009), na introdução do basilar *Atividade de linguagem, textos e discursos*:

O quadro interacionista-social leva a analisar as condutas humanas como **ações significantes**, ou como ‘ações situadas’, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização. Nessa perspectiva, herdada dos trabalhos de Vygotski (1934/1985), mas que também toma empréstimos da sociologia de Habermas (1987) e da de Ricoeur (1986), é no contexto da **atividade** em funcionamento nas **formações sociais** que constroem as ações imputáveis a agentes singulares e é no quadro estrutural das ações que se elaboram as capacidades mentais e a consciência desses mesmos agentes humanos. As condutas verbais são concebidas, portanto, como formas de ação (daí o termo **ação de linguagem**), ao mesmo tempo específicas (dado que são semióticas) e em interdependência com as ações não verbais [non langagières] (BRONCKART, 1999/2009, P. 13 - grifos do autor).

---

<sup>3</sup> O próprio *tutorat*, que é objeto de análise neste artigo, por ser um dispositivo de formação pautado no diálogo e no aconselhamento com base nas situações concretas de trabalho do *tutoré* poderia ser considerado, segundo essa visão, um *métier* no qual a linguagem se realiza como trabalho e sobre o trabalho.

Esta citação de Bronckart (1999) já aponta para dois aspectos que serão também explorados por Bulea-Bronckart (2017). Por um lado, a concepção da atividade de linguagem enquanto fator determinante do desenvolvimento humano e “da constituição das entidades psíquicas propriamente humanas” (BULEA-BRONCKART, 2017). Por outro lado, a especificidade da ação de linguagem e sua interdependência em relação a ações não linguageiras. Como explica Bulea-Bronckart:

Se aderirmos a esse posicionamento, então o problema não é, de forma alguma, distinguir entre uma linguagem que “faz” e outras que não “fariam”, entre uma linguagem “como atividade” e outras que não o seriam, mas analisar as relações, as interações ou ainda os entrelaçamentos entre duas formas de atividades, ou entre duas formas do agir humano: um agir geral e o agir propriamente linguageiro (BULEA-BRONCKART, 2017, p. 154).

Com base nesses princípios, a autora propõe, na análise das relações entre linguagem e atividade, a distinção metodológica entre a corrente ontológica do agir humano, definida como “a ordem mundana do agir ou da prática humana ‘tal qual’”, e a corrente gnosiológica do agir humano, compreendida como a ordem do processo de inteligibilidade que comporta representações, interpretações, conhecimentos sobre essa ordem mundana do agir (BULEA-BRONCKART, 2017, p. 155). A partir dessa distinção, ela pontua alguns aspectos terminológicos que nos serão úteis na análise que faremos dos textos das entrevistas em autoconfrontação.

Bulea-Bronckart (2014; 2017) designa como “agir referente” o nível ontológico da prática humana que será objeto de interpretação a posteriori. No nosso caso, o agir referente remete à situação de *tutorat* em análise durante a autoconfrontação. Já o termo “ação” é usado no plano gnoseológico para designar o produto da interpretação desse agir-referente, que se dá por intermédio da linguagem e se caracteriza pelo uso de “unidades praxeológicas” relativamente estáveis, as figuras de ação.

A noção de figura de ação surge das pesquisas de Bulea e Fristalon (2004) junto a um grupo de enfermeiras envolvidas em um processo de análise de um procedimento de curativo que elas deveriam realizar. Nas análises das entrevistas com essas enfermeiras, por meio do cruzamento entre análise dos conteúdos temáticos abordados e dos tipos de discurso, constatou-se uma grande homogeneidade no plano discursivo e uma espécie de correlação entre essas duas instâncias de análise que possibilitava às pesquisadoras identificar formas interpretativas por meio das quais as enfermeiras forneciam diferentes registros do agir.



Embora diversas, as figuras de ação respondem a um princípio de organização interna e de coerência. Elas podem ser classificadas em cinco tipos - a figura de ação ocorrência, a figura de ação acontecimento passado, a figura de ação experiência, a figura de ação canônica e a figura de ação definição - cada um com características linguístico-discursivas distintas (BULEA, 2016).

Na **figura de ação ocorrência**, o agir-referente é representado como próximo da situação de enunciação. Essa figura se caracteriza pela forte presença do discurso interativo, com o presente da enunciação como eixo temporal principal a partir do qual fatos passados recentes são mencionados por meio do pretérito perfeito e fatos futuros por meio de locução composta pelo verbo “ir” seguido de verbo principal no infinitivo. Na figura de ação ocorrência, o agir é representado de forma situada e particular, com forte recorrência de relações predicativas com valor de modalização pragmática indicando “querer fazer” ou “tentar fazer”, bem como de modalizações deônticas e lógicas sob formas impessoais (“é verdade que”, “é preciso que”, “é certo que”, etc.).

Na **figura de ação acontecimento passado**, é representado um agir-referente que remete a eventos mais antigos, anteriores à situação analisada na intervenção. Essa figura de ação é por vezes caracterizada pela introdução de uma sequência narrativa, com circunstância inicial, seguida de complicação e avaliação ou repreensão. Ela é marcada pela presença do relato interativo, com a implicação do enunciador e verbos no passado, com eventuais expressões temporais no início do segmento, como “uma vez”, “no outro dia”, etc. Por tematizar eventos anteriores aos analisados nas entrevistas, assumimos neste artigo que essa figura pode nos informar sobre experiências vividas pelas *tutrices* entrevistadas que sejam suscitadas pelo diálogo da autoconfrontação, hipótese que exploraremos mais adiante.

Na **figura de ação experiência**, o agir é representado de forma estável, como espécie de sedimentação de práticas repetidas que se apresenta de modo descontextualizado, com avaliações pessoais que deixam entrever escolhas estilísticas. Nessa figura de ação, o discurso interativo é predominante, com o uso do presente genérico e variadas marcas de agentividade, por meio de formas pronominais como “tu/você” com valor genérico, “eu” e, mais raramente, “a gente”. Também são comuns modalizações lógicas, deônticas e apreciativas, bem como marcadores temporais que indiquem uma sequência de ações (“depois”, “aí”, “então”) ou que atribuam valor reiterativo (“normalmente”, “sempre”).

Na **figura de ação canônica**, o agir é representado como uma abstração ou construção teórica, que se apresenta como se tivesse validade geral ou emanasse de uma instância prescritiva. Nessa figura de ação, é usado o discurso teórico ou misto teórico-interativo, com o actante representado por formas impessoais como “a gente” ou o “tu/você” genérico e os fatos expostos por meio do presente genérico, em uma ordem similar à cronologia geral da atividade.

Na **figura de ação definição**, há uma espécie de conceitualização do agir, que é apresentado de modo descontextualizado, como um fenômeno descrito ou definido. Assim, são comuns as construções impessoais formadas pelo verbo “ser” seguido de grupo nominal ou grupo adjetival (por exemplo, “esse conteúdo gramatical é complicado”). Os tipos de discurso mais frequentes são o discurso teórico ou o misto teórico-interativo e as marcas de agentividade são quase nulas. No entanto, podem-se observar avaliações do enunciador marcadas pela presença do “eu” e de modalizações lógicas que expressem opinião (eu acho, a meu ver, eu diria que), bem como da oposição entre seu ponto de vista e proposições atribuídas a uma voz social, representada pelo uso de “as pessoas” ou “a gente”.

Nas pesquisas que realizamos com o uso de entrevistas em autoconfrontação (DANTAS-LONGHI, 2013; DANTAS-LONGHI, 2017), bem como em outras pesquisas que se serviram desse método para a análise do trabalho educacional (LOUSADA, 2006; BUENO, 2007; PEIXOTO, 2011; DANTAS-LONGHI, 2013; SILVA, 2015, SOARES, 2016, entre outros), constatamos uma predominância da alternância entre as figuras de ação ocorrência, experiência e acontecimento passado, com algumas inserções esparsas das figuras de ação definição e canônica. Ao longo das entrevistas, também é comum a ocorrência de pequenos fragmentos de discurso direto, que reproduzem vozes da situação de trabalho. Essas vozes trazem rupturas ao encadeamento discursivo das figuras de ação e são frequentemente introduzidas por verbos *discendi*, como uma espécie de dramatização de cenas da situação de trabalho que se configuram em um segundo plano enunciativo (LOUSADA, 2006). Em alguns momentos, essas vozes representam falas passadas ou recorrentes de professores e alunos ou *tuteurs* e *tutorés*. Em outros momentos, porém, percebemos que essas vozes têm por função exteriorizar uma espécie de diálogo do trabalhador consigo mesmo. A essa voz, que se situa no mesmo plano discursivo das vozes da situação de trabalho e que remete ao raciocínio e às escolhas feitas pelo trabalhador diante dos parâmetros concretos de seu agir, atribuímos o nome de *voz da fala interior reconstituída*

(DANTAS-LONGHI, 2013; LOUSADA; DANTAS-LONGHI, 2014; DANTAS-LONGHI 2017).

### 3. A INTERVENÇÃO E A PESQUISA

Os dados apresentados neste artigo foram coletados em uma intervenção realizada em 2014 e 2015, em um curso de extensão em língua francesa de uma grande universidade pública (DANTAS-LONGHI, 2017). Nesse curso, coordenado por uma docente da área, trabalhavam cerca de 20 monitores-professores, todos bacharéis<sup>4</sup>. Os monitores cursavam licenciatura ou pós-graduação e atuavam como professores nos cursos de língua francesa, atendendo a um público de cerca de 700 alunos. Dentre esses monitores-professores, alguns se destacavam e, por sua experiência e domínio do *métier*, eram convidados a atuarem como formadores dos professores-monitores iniciantes, em um programa de *tutorat*.

Nas reuniões de *tutorat*, que aconteciam semanalmente, os *tuteurs*-formadores acompanhavam seus *tutorés*, os professores-monitores, em suas preparações de aula e respondiam a demandas apresentadas por seus *tutorés* que concerniam não apenas os aspectos didáticos do ensino de francês, mas assuntos variados, como o manejo de instrumentos de ensino, a organização do espaço e do tempo de sala de aula e a relação com os alunos.

Depois de acompanharem diversas intervenções realizadas junto ao grupo de professores do curso de extensão, as *tutrices*-formadoras manifestaram a vontade de participar de uma intervenção que se concentrasse especificamente no trabalho que realizavam no *tutorat*. Essa intervenção deu origem aos dados apresentados neste artigo.

Na primeira etapa da intervenção, reunimos as *tutrices* para a constituição de um coletivo de coanálise da atividade. Participaram da reunião 5 *tutrices* dos Cursos Extracurriculares e duas intervenientes. Nessa reunião, foram explorados dois temas principais, a partir das perguntas das intervenientes: (1) o que é o *métier* de *tuteur*; (2) quais são as dificuldades desse *métier*. Ao final da reunião, duas *tutrices*, Tatiana e

---

4 Na universidade em que os cursos eram oferecidos, a licenciatura é uma complementação ao curso de bacharelado. Para atuarem nesses cursos de extensão, os professores-monitores tinham como pré-requisito já serem bacharéis e estarem cursando a licenciatura, um segundo curso de graduação ou um curso de pós-graduação.

Larissa, manifestaram o interesse em serem filmadas em situação de trabalho, para posterior análise durante as autoconfrontações.

A filmagem da reunião de *tutorat* conduzida por Larissa<sup>5</sup> foi feita em junho de 2014, previamente ao início das aulas do curso de férias. Nessa reunião, a *tutrice* Larissa e sua *tutorée* Vanessa analisaram o conteúdo do livro didático a ser adotado no nível ministrado por Vanessa. Durante a reunião, a *tutorée* Vanessa tentou antecipar possíveis dificuldades que encontraria para ensinar esses conteúdos e Larissa apresentou-lhe fichas pedagógicas de algumas atividades complementares que poderiam ser utilizadas naquele nível. Tratou-se, portanto, de uma reunião de planejamento do semestre letivo. A reunião de *tutorat* conduzida por Tatiana, por sua vez, foi filmada em setembro do mesmo ano, com o semestre letivo já em curso. Nessa reunião, Tatiana auxiliou sua *tutorée* Alice na preparação das aulas da semana e acolheu dúvidas e dificuldades de sua *tutorée*.

Os vídeos das reuniões de *tutorat* foram disponibilizados às *tutrices*, que escolheram cenas que gostariam de comentar durante a autoconfrontação simples. Após as entrevistas em autoconfrontação simples, em que as *tutrices* assistiram individualmente às cenas de seu trabalho com a mediação de uma interveniente, passamos à etapa da entrevista em autoconfrontação cruzada, em que excertos das reuniões de *tutorat* pré-selecionados pelas *tutrices* foram assistidos e comentados por Larissa e Tatiana, com a mediação de duas intervenientes.

Finalmente, para a reunião de retorno ao coletivo, foi solicitado novamente às *tutrices* que selecionassem excertos de suas reuniões de *tutorat* e de suas entrevistas que pudessem suscitar debates produtivos com o conjunto de *tutrices* e também servissem de base para que novas decisões fossem tomadas pelo grupo quanto às dificuldades que foram relatadas na primeira reunião da intervenção. Nessa etapa, da qual participaram as *tutrices* Larissa, Tatiana e Elisa, as *tutrices* assistiram a montagens de cenas das reuniões de *tutorat* complementadas por excertos das discussões feitas durante a autoconfrontação cruzada. Durante a reunião, as *tutrices* comentaram seis questionamentos principais: (1) exigir ou não que os *tutorés* elaborem a ficha de preparação de aula; (2) dizer ou não para o *tutoré* que sua proposta de atividade é ruim; (3) como tomar notas e guardar um registro das reuniões de

---

<sup>5</sup> Tanto na tese, quanto neste artigo, foram usados nomes fictícios com a finalidade de resguardar a identidade dos participantes.

*tutorat*; (4) o *tuteur* deve ou não ser um prescritor do trabalho de seus *tutorés*; (5) o *tuteur* deve ou não fornecer explicações gramaticais ao *tutoré*; (6) o *tuteur* deve ou não fornecer atividades prontas ao seu *tutoré*.

O esquema a seguir sintetiza as etapas da intervenção:



**Figura 1** - Etapas da intervenção (DANTAS-LONGHI, 2017)

Após a intervenção, as entrevistas produzidas foram transcritas e analisadas enquanto textos (BRONCKART, 2008) que carregam marcas do processo interpretativo das *tutorices* sobre o trabalho que realizam. Para analisarmos esses textos, baseamo-nos no quadro teórico e metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2008, 2010, 2013). Neste artigo, destacamos uma das categorias de análise empregadas em nosso estudo, as figuras de ação (BULEA, FRISTALON, 2004; BULEA, 2010; BULEA-BRONCKART, 2014).

#### 4. QUANDO A EXPERIÊNCIA VIVIDA GANHA UM NOVO DESTINO

De modo geral, as entrevistas em autoconfrontação são caracterizadas por um alto grau de implicação, com a preponderância do discurso interativo alternado ao relato interativo, com algumas ocorrências esparsas do tipo de discurso misto teórico-

interativo (DANTAS-LONGHI, 2017). Isso acontece porque a análise do agir-referente durante a autoconfrontação engendra de modo contínuo a descrição dos fatos observados no vídeo – às vezes, feita no presente, às vezes no passado - sua análise em diálogo com as intervenientes e os pares, um posicionamento sobre os fatos e, eventualmente, a apresentação de exemplos de situações vividas anteriormente. Tendo em vista a alternância de tipos de discurso, observa-se também, nas entrevistas em autoconfrontação, uma grande alternância de figuras de ação, com maior recorrência das figuras de ação ocorrência, experiência e acontecimento passado e algumas ocorrências esparsas das figuras de ação canônica e definição.

Quando aparece na fala das *tutrices*, a figura de ação acontecimento passado costuma remeter a uma situação vivida em um tempo anterior ao agir-referente analisado nas entrevistas. Os exemplos que traremos nesta seção já foram apresentados por Dantas-Longhi (2017), porém com ênfase nos papéis ocupados pelo *tuteur* durante alguns desses excertos. Na ocasião, vimos que os *tuteurs* por vezes se representavam como “colegas professores”, como “formadores”, como “guias”, mas que rejeitavam o papel de “professores de seus *tutorés*”. Vimos também que algumas dessas representações de seu agir surgiam em segmentos da figura de ação acontecimento passado que tematizavam experiências anteriores vividas pelas *tutrices*. Neste artigo, faremos o movimento contrário: a partir de alguns excertos da figura de ação acontecimento passado, examinaremos que reminiscências são essas evocadas pelas *tutrices* durante as entrevistas e esboçaremos algumas considerações sobre as motivações que as desencadeiam no fluxo da fala durante as entrevistas e sobre o que essas situações nos informam a respeito do trabalho do *tuteur*. Para melhor visualizarmos a alternância das figuras de ação, destacaremos em azul os segmentos da **figura de ação acontecimento passado**, em rosa os segmentos da **figura de ação ocorrência**, em laranja os segmentos da **figura de ação experiência** e em verde os segmentos da **figura de ação definição**.

Os dois primeiros excertos que apresentamos foram extraídos, respectivamente, da reunião de retorno ao coletivo e da entrevista em autoconfrontação cruzada. Em ambos, são evocadas memórias de experiências vividas anteriormente como *tutrices*.

O primeiro excerto é um comentário de Elisa após ter assistido a trechos da autoconfrontação cruzada com Tatiana e Larissa. Nas cenas, elas discutem sobre uma das dificuldades relatadas pelo conjunto de *tutrices* desde o início da intervenção: o que fazer quando os *tutorés* não apresentam suas fichas de preparação de aula nas

reuniões de *tutorat*. Ao assistir a discussão de suas colegas, Elisa relata sua própria experiência como *tutrice* em dois semestres muito diferentes: no primeiro semestre, os *tutorés* sempre traziam suas fichas de preparação de aula preenchidas; no segundo semestre, parte do grupo preparava suas aulas previamente com o apoio da ficha e parte não. Vejamos o excerto:

<i>Turno</i>	<i>Falante</i>	<i>Fala</i>
49	Elisa	Oui... Parce que justement quand j'ai commencé à être tutrice... Ahn... Ma première expérience... ahn... C'était avec Marcela... et... Melissa et elle faisait toujours les fiches et pour moi c'était très bien... parce que je pouvais l'aider... tu vois? Organiser les choses... c'était parfait... mais le groupe d'après... J'ai eu trois tutorés à la fin ou quatre... je ne sais plus et il y en avait deux qui faisaient et deux qui faisaient pas... Et c'était catastrophique parce que je savais pas comment/ je savais pas comment faire pour ceux qui n'apportaient pas les fiches et qui disaient "ah oui d'accord... mais je vais suivre les activités du livre... un... deux... après trois... après quatre"
50	Larissa	Justement...
51	Elisa	Et là je pouvais pas savoir comment les aider... je trouve comprends la question... Uhn elle m'interpelle aussi et juste/je crois que la question c'est justement comment montrer l'utilité de la fiche? Et je crois/ahn...enfin... uhn comment la fiche peut aider le prof? Si tu montres que ça peut l'aider et pas être un truc de plus... peut---être il peut se convaincre de la faire et comme ça on peut l'aider... Je crois/Uhn/Ça m'étonne un peu... parce que Alice elle a fait tout les fiches là ce semestre... Peut---être elle a compris que c'était important... Je sais pas..
<p><i>figura de ação acontecimento passado</i>  <i>figura de ação ocorrência</i></p>		

**Quadro 1** - Excerto da reunião de retorno ao coletivo

No excerto, destacado em azul, vemos um segmento da figura de ação acontecimento passado, introduzido por “quando comecei a ser *tutrice*” (*quand j'ai commencé à être tutrice*), que introduz o relato de eventos anteriores ao plano da enunciação e ao agir analisado no vídeo, de forma implicada e em um eixo temporal passado, com a articulação do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito do indicativo.

A esse relato, se sobrepõe um segmento da figura de ação ocorrência, destacado em rosa, no qual Elisa volta-se novamente para o tema discutido na cena de autoconfrontação que acaba de assistir, retornando o eixo temporal de sua fala para o presente do indicativo.

Durante o retorno ao coletivo de *tuteurs*, ao assistir os excertos da entrevista em autoconfrontação com Tatiana e Larissa, por intermédio da figura de ação acontecimento passado, Elisa mobiliza imediatamente a memória de duas experiências vividas como *tutrice*. No primeiro grupo de *tutorat* que acompanhou, todos os *tutorés* apresentavam suas fichas de preparação de aula, o que Elisa qualifica como “muito bom” e “perfeito”, porque a presença daquele artefato possibilitava seu trabalho (*c’était très bien... parce que je pouvais l’aider / c’était parfait*). A essa experiência, ela contrasta uma segunda, com um outro grupo de *tutorés* no qual alguns dos professores não apresentavam suas fichas de preparação de aula, o que Elisa qualifica de “catastrófico” (*c’était catastrophique parce que je savais pas comment / je savais pas comment faire*), reproduzindo em discurso direto a fala do *tutoré*, que aponta no livro didático as atividades que pretende fazer em sala de aula (*ah oui d’accord... mais je vais suivre les activités du livre... un... deux... après trois... après quatre*). Ao final do relato, ela acrescenta que, sem a apresentação da ficha de preparação de aula, ela não sabia como ajudar seus *tutorés* (*et là je pouvais pas savoir comment les aider...*). Esse relato, no qual as modalizações apreciativas revelam com muita ênfase o contraste entre duas experiências vividas como *tutrice* (*c’était parfait / c’était catastrophique*), é seguido por uma espécie de síntese da discussão feita nas cenas da autoconfrontação cruzada que Elisa acaba de assistir: “acho que a questão é justamente como mostrar a utilidade da ficha?” (*je crois que la question c’est justement comment montrer l’utilité de la fiche?*). Diante do conflito vivido por suas colegas, Elisa busca em suas próprias memórias como *tutrice*, a compreensão do conflito relatado, reavivando as emoções que permeavam seu trabalho em uma situação que percebe como bem-sucedida e em outra, que entende como malsucedida. Essas memórias a aproximam do debate iniciado por suas colegas, em uma forma de identificação entre sua experiência pessoal e a elaboração pelo coletivo de *tutrices* de um conflito que parece ser inerente ao *métier* e que, portanto, reside em uma dimensão coletiva da atividade.

Em outro excerto, desta vez extraído da entrevista em autoconfrontação cruzada, Tatiana e Larissa conversam sobre as formas possíveis de aconselhar um *tutoré* sem intimidá-lo. Na cena de *tutorat* analisada, vemos que Tatiana sugere sutilmente



algumas alterações na preparação de aula de sua *tutorée*, que insiste em seguir seu plano de aula, apesar das recomendações da *tutrice*. Diante da cena, a interveniente pergunta a Tatiana se ela seria mais assertiva ou se diria explicitamente à sua *tutorée* caso achasse que a atividade proposta não funcionaria em sala de aula:

<b>Turno</b>	<b>Falante</b>	<b>Fala</b>
<b>285</b>	Tatiana	Et <b>je me souviens</b> d'une autre tutorée que j'ai eue... elle faisait beaucoup d'activités que je::/je/lui suggérais... et on/on concevait des activités ensemble aussi peut-être parce que:: elle n'aimait pas trop faire cours... je/je voyais ça... et elle n'avait pas beaucoup de patience pour... eh préparer les cours... alors le moment du tutorat peu/(par) elle était cont/contente... enfin
<b>286</b>	Larissa	Ih:: oui... bien sûr
<b>287</b>	Tatiana	Mais <b>je me souviens</b> que je ne me sentais pas... à l'aise non plus de dire "tu dois faire ça... tu"... enfin... et peut-être aussi parce que... ce que j'ai vu... <b>si je pense aux deux...</b> à cette fille là et à Alice... je vois qu'Alice est beaucoup plus organisée que celle-là et Alice... elle a plus de::
<p><i>figura de ação acontecimento passado</i>  <i>figura de ação ocorrência</i></p>		

**Quadro 2** - Excerto da entrevista em autoconfrontação cruzada

A partir da pergunta da interveniente, Tatiana relata uma experiência vivida com uma *tutorée* que, segundo ela, não gostava de dar aulas e de preparar aulas. Introduzida e retomada por marcadores temporais (*je me souviens*), a figura de ação acontecimento passado é mobilizada para elaborar a experiência vivida com a alternância entre uma perspectiva externa, retratando a indisposição da *tutorée* em relação à preparação de suas aulas (*elle n'aimait pas trop faire cours / elle n'avait pas beaucoup de patience pour préparer les cours*) e seu estado emocional durante a reunião de tutorat, em que a *tutorée* se mostrava contente (*le moment du tutorat elle était contente*), e uma perspectiva interna, que retrata as ações da *tutrice* e suas percepções sobre a *tutorée* (*je lui suggérais / on concevait des activités ensemble*). Ao segmento da figura de ação acontecimento passado sucede-se um segmento de figura de ação ocorrência, que traz de volta o eixo temporal para o presente da enunciação, por meio do qual Tatiana volta a comentar o agir referente em análise durante a autoconfrontação. Neste excerto, vemos que o relato da experiência vivida serve como

base de comparação entre a atitude de dois *tutorés* (*je vois qu’Alice est beaucoup plus organisée que celle là*) e serve como base para endossar a prática de aconselhamento escolhida por Tatiana. Pela inserção de uma voz da situação de trabalho que remete à experiência vivida anteriormente, Tatiana nos revela que, além do conteúdo do conselho, o *tuteur* deve também ser cuidadoso quanto à forma, às palavras que escolhe para aconselhar (*je ne me sentais pas... à l’aise non plus de dire "tu dois faire ça..."*). Novamente, corroboramos com Bulea (2017) quanto à não separação entre linguagem sobre trabalho e linguagem como trabalho. É na delicada trama entre falar sobre o trabalho do *tutorée* e escolher como falar que se encontra a arte do *métier* de *tuteur*.

Nestes dois primeiros excertos, assim como em todas as ocorrências da figura de ação acontecimento passado da entrevista em auconfrontação cruzada e do retorno ao coletivo de nosso corpus de pesquisa (DANTAS-LONGHI, 2017), as *tutrices* relataram experiências vividas durante o *tutorat*, alternando à análise das cenas filmadas relatos de *tutorats* mais antigos, com o intuito de comparar duas situações e justificar ou fundamentar as decisões tomadas no curso do agir analisado. Nossos dados mostraram que nas entrevistas coletivas, feitas diante dos pares, o método indireto trazia à tona memórias vinculadas a esse *métier* compartilhado, na construção de uma relação com os destinatários e os objetivos da atividade de análise do trabalho de *tuteur*. À contrapartida, nas entrevistas individuais, as autoconfrontações simples, o destinatário é outro e a análise também é diferente (CLOT, 2008, p. 145). Nelas, encontramos alguns excertos da figura de ação acontecimento passado em que as *tutrices* relatavam suas experiências como professoras, como é o caso do excerto a seguir:

<i>Turno</i>	<i>Falante</i>	<i>Fala</i>
258	Larissa	<p>oui ce décalage non... que je ressens... ((silêncio, olhar para o lado)) n/je pense que... en tant que tutrice je sens que je suis une débutante comme elle dans le métier donc... mais en termes d'expérience de cours non... et::: et parfois j'essaie d'Éviter qu'elle se sente::: démunie... je sais pas pourquoi... enfin... je pense que Vanessa en l'occurrence elle est très débrouillarde et tout mais... je dis pas si c'est moi qui... je/je me rappelle des angoisses tu vois? parce que je/je savais pas ceci... c/je croyais que c'était trop difficile et que je me sentais solitaire tu vois? alors que je pense que... avec ce genre de chose... de propos... j'essaie de l'accueillir si tu veux de...</p> <p><i>figura de ação ocorrência</i>  <i>figura de ação experiência</i>  <i>figura de ação acontecimento passado</i></p>

**Quadro 3** - Excerto da entrevista em autoconfrontação simples com Larissa

Neste excerto, Larissa manifesta estranhamento diante de sua imagem no vídeo conversando com sua *tutorée*, o que ela qualifica como uma espécie de desconexão (*un décalage*). Esse sentimento desperta um fluxo de raciocínio complexo, em que se imbricam três figuras de ação. Lidas separadamente, essas três figuras de ação sobrepõem três formas distintas de apreender o agir. Por meio da figura de ação ocorrência, representando o agir como contíguo ou próximo da situação analisada, Larissa expõe seu sentimento ambíguo diante do vídeo, de alguém que é experiente como professora, porém iniciante como sua *tutorée* na atividade de formadora (*en tant que tutrice je sens que je suis une débutante comme elle dans le métier donc... mais en termes d'expérience de cours non*) e sua percepção sobre as habilidades de sua *tutorée*, como uma pessoa que “se vira” (*je pense que Vanessa en l'occurrence elle est très débrouillarde*). Nota-se aqui uma aproximação entre *tutrice* e *tutorée* que se dá pela base da inexperiência na atividade que cada uma desempenha e que desencadeia um fluxo de memória quanto ao início do exercício do *métier* de professora por Larissa. A figura de ação acontecimento passado, introduzida pela expressão “eu me lembro” (*je me rappelle*), traz uma experiência vivida que se desdobra nas observações que Larissa faz de sua *tutorée* e que serve de base para seu agir como *tutrice*. Por meio de modalizações apreciativas com conotação negativa, Larissa relata a angústia vivida em seu tempo de professora iniciante, em que achava seu trabalho difícil e se sentia solitária (*je me rappelle des angoisses / je croyais que c'était trop difficile et que je me*

*sentais solitaire*). Encaixada entre o comentário sobre o vídeo e o relato das experiências vividas, a figura de ação experiência sintetiza uma prática que se consolida a partir de uma experiência emocional passada, ressignificada de acordo com sua atividade atual diante das demandas de uma *tutorée* a quem Larissa tenta acolher e proteger de se sentir como ela mesma se sentiu no início de sua carreira (*j'essaie d'éviter qu'elle se sente démunie / j'essaie de l'accueillir*).

Durante a autoconfrontação simples de Tatiana, encontramos outros exemplos de segmentos da figura de ação acontecimento passado que tematizam experiências vividas pelas *tutrices* enquanto professoras. É o caso do excerto a seguir, no qual Tatiana fala sobre a necessidade de o professor de língua estrangeira mediar os turnos de fala dos alunos e passar a palavra para os alunos mais tímidos:

<b>Turno</b>	<b>Falante</b>	<b>Fala</b>
<b>80</b>	Tatiana	<p>j'ai appris ça avec :: avec des coordinateurs que j'ai eus... parce que je faisais comme Alice ((rire)) j'ai appris à demander je/ c'est drôle parce que.. aujourd'hui je pense... "mais c'est clair... que je dois eh:: donner la parole à celui qui parle moins..." mais à l'époque je pensais pas comme ça ...et aujourd'hui je pense "mais c'est clair comment ils remarquent pas?... comment le professeur... le/le/celui qui n'a pas d'expérience comment il remarque pas c'est clair..." mais c'est pas clair ... quand on a peu d'expérience ou on en a pas... on/on se préoccupe beaucoup de ce/à mon cas je me préoccupais de ce qu'ils pensaient de mon cours... si "ah si je sais pas un mot qu'est-ce qu'ils penseront"... aujourd'hui non... et j'ai appris ça:: aussi avec des professeurs:... [...] remarquer... qu'on peut pas tout faire... on se sent plus à l'aise... on/ je crois que le professeur moins expérimenté il:: il croit qu'il doit tout faire et tout savoir</p>
		<p>figura de ação acontecimento passado            figura de ação experiência            figura de ação definição</p>

**Quadro 4** - Excerto da entrevista em autoconfrontação simples com Tatiana

Assim como no exemplo anterior, neste excerto notamos uma grande alternância de figuras de ação por meio de encaixamento, porém com o acréscimo de vozes trazidas pela introdução do discurso direto. O excerto se inicia com uma figura de ação acontecimento passado, marcada em azul, na qual Tatiana, ao reconhecer a dificuldade de sua *tutorée* com a gestão dos turnos de fala em sala de aula, lembra-se

de como aprendeu com seus coordenadores pedagógicos a lidar com a situação (*je faisais comme Alice*). Essa memória logo é interrompida pela incursão de uma figura de ação experiência contendo uma voz da fala interior reconstituída da *tutrice*, que, com o marcador temporal “hoje”, fixa no presente a externalização de um pensamento sobre a situação. Dessa forma, a *tutrice* diz para si mesma - externaliza esse dizer-se na autoconfrontação - que é evidente que o professor deve dar a palavra ao aluno que fala menos (*aujourd’hui je pense “mais c’est clair que je dois donner la parole à celui qui parle moins” / et aujourd’hui je pense “c’est clair comment ils remarquent pas ?”*).

Ao tomar consciência de sua própria experiência vivida na vivência do professor em formação, a *tutrice* aprofunda sua reflexão sobre a situação analisada. O que, em um primeiro momento, parece ser uma queixa da *tutrice* com relação às habilidades do *tutoré* logo se apresenta como uma compreensão ampliada da formação do professor em seu dinamismo, pois o que parecia evidente, passar a palavra aos alunos que falam menos, só se torna claro à luz da experiência (*comment le professeur qui n’a pas d’expérience il remarque pas c’est clair” mais c’est pas clair*). Lida em continuidade, essa alternância entre figura de ação acontecimento passado e figura de ação experiência contrasta um “eu” do passado, inexperiente, com um “eu” do presente, que acumulou vivências do *métier* de professor que lhe permitem enxergar melhor as dinâmicas de sala de aula. Na sequência do excerto, vemos como Tatiana introduz uma nova voz da fala interior, mas que desta vez se situa na figura de ação acontecimento passado e reconstitui seu pensamento enquanto professora iniciante, que se preocupava com o que os alunos pensavam sobre suas habilidades linguísticas em francês (*à mon cas je me préoccupais de ce qu’ils pensaient de mon cours... si “ah si je sais pas un mot qu’est-ce qu’ils penseront*). Assim como nos segmentos anteriores em que se alternam figura de ação acontecimento passado e figura de ação experiência, vemos a distinção entre o agir e o pensamento do passado e um domínio presente do *métier* de professor, em que essa preocupação do professor iniciante é superada pela compreensão atual de que o professor não pode fazer tudo. Essa segurança que se constrói com o desenvolvimento de sua atividade como professora lhe permite superar a experiência emocional anterior, a preocupação, e realizar seu trabalho mais à vontade (*aujourd’hui j’ai appris qu’on ne peut pas tout faire... on se sent plus à l’aise*). Intercalados às figuras de ação ocorrência e acontecimento passado, dois pequenos segmentos de figura de ação definição trazem o motivo da dificuldade do *tutoré*.

Segundo Tatiana, o professor iniciante crê que deve fazer tudo e saber tudo (*je crois que le professeur moins expérimenté il: il croit qu'il doit tout faire et tout savoir*).

Com os excertos apresentados, vemos como a dinâmica da coanálise da atividade, entre o exame das cenas de *tutorat* filmadas e os comentários sobre essas cenas, motiva as *tutrices* a relatarem experiências vividas como uma forma de apreensão de seu agir enquanto processo em constante transformação. Vemos também como essas experiências vividas são relatadas de modo vivo, com escolhas lexicais e modalizações que expressam a carga emocional de memórias, felizes e infelizes, que continuam afetar as *tutrices*.

Nos dois primeiros excertos, extraídos da reunião de retorno ao coletivo e da entrevista em autoconfrontação cruzada, em que as *tutrices* estão diante de seus pares, a representação de si como parte de um coletivo de *tutrices* é favorecida. Em ambos os excertos, as *tutrices* relatam experiências vividas em *tutorats* anteriores, que as ajudam a dar forma e compreensão ao conflito analisado. Já as entrevistas em autoconfrontação simples favorecem um olhar mais singular sobre a atividade, em que o foco se centra na observação de seu próprio agir e de seu *tutorée*. Nelas, a figura de ação acontecimento passado e as vozes da fala interior reconstituída reproduzem experiências vividas como professoras iniciantes, que as aproximam dos conflitos também experienciados por seus *tutorés*.

## CONCLUSÕES

Neste artigo, apresentamos recortes das análises da intervenção realizada por Dantas-Longhi (2017) junto a um grupo de *tutrices*. Nessa intervenção, o trabalho do formador no *tutorat* foi pensado como um enigma (MACHADO, 2004), sobre o qual *tutrices* e interveniente se debruçaram a fim de desvelar algumas de suas facetas.

Pudemos observar, por meio das análises realizadas destacadamente com a categoria das figuras de ação, que as *tutrices*, nos movimentos discursivos desenvolvidos durante as entrevistas, aproximaram-se de seu trabalho real verbalizando sobre seus conflitos e ressignificando suas experiências vividas em busca de recurso para sua atuação como *tutrices*. Vimos também que, nos diversos excertos em que relatavam o agir do passado, as *tutrices* sobrepunham experiências vividas como *tutrices*, como professoras experientes e como as professoras iniciantes que já foram um dia, tentando representar a carga emocional desses eventos.

Ao formularem conselhos para seus *tutorés*, as *tutrices* encontram novos destinos para suas experiências vividas, inclusive para aquelas que já foram fonte de angústias e preocupações, nas quais encontram os fundamentos para sua atividade de aconselhamento. Nesse sentido, o *tutorat* pode ser compreendido como uma atividade criadora (VYGOTSKI, 1930/2009), no sentido vygotkiano do termo, na qual as experiências marcadas na memória podem ser recombinaadas e ressignificadas, dando origem a novas experiências.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org.) O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

BRONCKART, Jean-Paul (1999). Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. 2ª edição. São Paulo: Educ, 2009.

BRONCKART, Jean-Paul (2006). Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

BRONCKART, Jean-Paul. O Agir nos Discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008. (Coleção ideias sobre linguagem).

BRONCKART, Jean-Paul. Évolutions récentes de la conception et du statut des genres textuels dans la perspective de l'ISD (Comunicação oral). VII SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Fortaleza 2013.

BRONCKART, Jean-Paul.; FRIEDRICH, Janette. Présentation. In: VYGOTSKI, L. S. (Ed.). La signification historique de la crise en psychologie.: La Dispute, 2010.

BUENO, Luzia. A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio. 2007. (Doutorado em linguística aplicada e estudos da linguagem). Universidade Católica de São Paulo

BULEA, Ecaterina. Linguagem e efeitos desenvolvimentais da: interpretação da atividade. Mercado de letras, 2010.

BULEA, Ecaterina; FRISTALON, I. Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier. In: BRONCKART, Jean-Paul. (Ed.). Agir et discours en situation de travail. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 2004.

BULEA-BRONCKART, Ecaterina. Langage, interprétation de l'agir et développement. Le rôle de l'activité langagière dans les démarches d'analyse des pratiques à visée formative. Presses académiques francophones, 2014.

BULEA-BRONCKART, Ecaterina. Tipos de discurso e interpretação do agir: o potencial de desenvolvimento das figuras de ação. DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, v. 32, n. 1, p. 189-213, 2016.

BULEA-BRONCKART, Ecaterina. Linguagem como atividade, linguagem na atividade, linguagem sobre a atividade: elementos para uma discussão crítica. In: BRONCKART, Jean-Paul; BULEA-BRONCKART, Ecaterina. As unidades semióticas em ação. Estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

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

CLOT, Yves. Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. Revue Education Permanente, v. 1, n. 146, 2001.

CLOT, Yves. Travail et pouvoir d'agir, Paris, PUF, 2008.

CLOT, Yves. Vygotski, la conscience comme liaison. In: VYGOTSKI, Lev Semionovitch. [1925-1932]. Conscience, inconscient, émotions. Paris: La Dispute, 2003.

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

DANTAS-LONGHI, Simone Maria. Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira? 2013. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

DANTAS-LONGHI, Simone Maria. A formação como trabalho. Análise da atividade do tuteur-formador de professores de francês como língua estrangeira. 2017. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FAÏTA, Daniel; VIEIRA, Marcos. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. Skholê, hors-série 1, 2003.

FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor, In: MACHADO, A.R. (org.) O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

LOUSADA, Eliane. Entre o trabalho prescrito e o realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

LOUSADA, E. G.; DANTAS-LONGHI, S. M. Vozes em confronto: o papel das entrevistas de confrontação no desenvolvimento do professor e de sua atividade de trabalho. In: NASCIMENTO, E. L. e ROJO, R. H. R. (Ed.). Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade. Campinas: Pontes Editora, 2014.

MACHADO, Anna Raquel. O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.



MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVAO, V. L. L. Linguagem e educação - o trabalho do professor: em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MENEZES, Marcos. D. C. O trabalho do professor e as prescrições feitas por órgãos governamentais e estabelecimentos de ensino. 2015. (Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa)). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MOUTON, Jean-Claude; ESPINASSY, Laurence; FÉLIX, Christine. Analyse de l'activité et développement de l'expérience professionnelle des maîtres formateurs: perspectives méthodologiques. (Communication orale au colloque "l'expérience"). In: ENESAD recherches et pratiques, 2009.

PEIXOTO, Camila M. M. Representações do agir docente: Análises de reconfigurações do agir no discurso do professor. 2011. Tese (Doutorado em Linguística). Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

PRESTES, Zoia Ribeiro. Quando não é quase a mesma coisa. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, Brasília.

SAUJAT, Frédéric. Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et "genres de l'activité professorale". Polifonia, n. 8, 2004.

SILVA, Emily Caroline. O vivido, o revivido e os possíveis do desenvolvimento em diálogo: um estudo sobre o trabalho do professor de FLE com os conteúdos culturais. 2015. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SOARES, Fernanda. Aprendizagem do trabalho de ensinar pelo professor iniciante. 2016. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. [1925-1932]. Conscience, inconscient, émotions. Paris: La Dispute, 2003.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. (1926). La signification historique de la crise en psychologie: recherche méthodologique. Paris:La Dispute, 2010.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. (1930). Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores. São Paulo: Ática, 2009. 11-18.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. (1934). The problem of the environment. In J. Valsiner (Ed.), The Vygotsky reader (pp. 338-354). Oxford, UK: Blackwell. 1994