Desenvolvimento
Curricular e Didática

O contributo da entrevista de autoconfrontação (didática) no conhecimento do trabalho do professor[1]

Luciana Graça
Universidade de Aveiro
Centro de Investigação "Didática e Tecnologia na Formação de Formadores"
lucianagraca@ua.pt

Luísa Álvares Pereira
Universidade de Aveiro
Centro de Investigação "Didática e Tecnologia na Formação de Formadores"
lpereira@ua.pt

Resumo

Esta contribuição visa apresentar e exemplificar o interesse que pode ter, na própria Formação de Professores de Língua, um dispositivo metodológico tomado de empréstimo da análise ergonómica do trabalho: a entrevista de autoconfrontação. Para tal, apresentaremos algumas das reflexões realizadas por uma professora do 6.º ano de língua portuguesa sobre a sua própria ação em sala de aula. Estas reflexões servir-nos-ão para declinar alguns dos principais contributos desta metodologia para um desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: entrevista de autoconfrontação; formação de professores, ensino da escrita.

Abstract

This contribution aims to present and exemplify the interest that may have, in the teacher's training, a methodological device borrowed from the ergonomic analysis of work: the self-confrontation interview. We present some of the considerations made by a teacher of the 6th grade of Portuguese language, on her action in the classroom. These reflections will serve to present some of the main contributions of this methodological tool for the professional development of teachers.

[1] Texto produzido nos seguintes âmbitos: i) projeto de pós-doutoramento de Luciana Graça, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BPD/75952/2011) e com supervisão científica de Luísa Álvares Pereira e Joaquim Dolz; ii) projeto de investigação PROTEXTOS – Ensino da Produção de Textos no Ensino Básico, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/CPE-CED/101009/2008) e pelo Programa COMPETE: FCOMP-01-0124-FEDER-009134 (Programa Operacional Temático Fatores de competitividade do Quadro Comunitário de Apoio III e comparticipado pelo Fundo Comunitário Europeu FEDER); projeto este coordenado pela Professora Doutora Luísa Álvares Pereira e desenvolvido na Universidade de Aveiro; iii) grupo de investigação PROTEXTOS – Grupo de pesquisa na produção de textos, coordenado por Luísa Álvares Pereira e Luciana Graça (CIDTFF – Departamento de Educação da Universidade de Aveiro).

Desenvolvimento Curricular e Didática

Indagatio Didactica, vol. 6(2), julho 2014 ISSN: 1647-3582

Keywords: self-confrontation interview; teacher training, teaching of writing.

Résumé: Cette contribution vise à présenter et illustrer l'intérêt que peut avoir, dans la formation des enseignants de langue, un dispositif méthodologique emprunté à l'analyse ergonomique du travail: l'entretien d'auto-confrontation. À cette fin, nous présenterons des considérations faites par une enseignante de 6ème, enseignant le portugais, sur sa propre action dans la salle de classe. Ces réflexions serviront à présenter les principaux apports de cette méthodologie pour le développement professionnel des enseignants.

Mots-clés: entretien d'auto-confrontation; formation des enseignants, enseignement de l'écriture.

Introdução

As colaborações que têm ocorrido, nas duas últimas décadas, entre as Ciências da Educação e da Formação e as Ciências do Trabalho conduziram as primeiras a fazer referência ao papel que a análise do trabalho pode assumir na própria formação profissional (Durand, 1996; Saujat, 2003). No que se refere, (mais) em particular, às áreas da Didática e da Formação em Línguas, tem-se registado um deslocamento da atenção sobre os saberes e a actividade dos alunos para a actividade docente propriamente dita (Dolz & Plane, 2008; Barbier & Durand, 2003), com o esteio da ergonomia francesa, responsável por ter desenvolvido um programa de análise da atividade real, com base na distinção entre trabalho prescrito e trabalho real. No entanto, a verdade é que estes conhecimentos estão ainda incipientemente explorados nos próprios processos de formação, que tendem ou a abstrair-se da actividade dos trabalhadores ou a reduzir esta última àquilo que é estabelecido (Pereira, 2003). Porém, a verdade é que começamos finalmente a assistir à construção de modelos formativos que combinam uma estreita articulação entre dispositivos clássicos de transmissão de saberes e dispositivos de análise de práticas, revelando uma clara influência das referidas Ciências do Trabalho (Pereira, Graça & Carnin, no prelo). Esta influência é visível também através do próprio recurso a métodos provenientes destas mesmas Ciências, como é o caso da entrevista de autoconfrontação. Esta nossa contribuição pretende explorar, precisamente, de que forma tal método específico de análise do trabalho, levada a cabo sob uma perspectiva didática, poderá ser uma ferramenta de conhecimento e de desenvolvimento para o (trabalho do) professor.

1. A formação de professores em línguas através da análise do agir

1.1. Das condições favorecedoras de uma formação profissional de qualidade

É já longa a tradição entre a (não) articulação entre saberes teóricos e saberes práticos (Pereira, 2001; Pereira, Aleixo, Cardoso & Graça, 2010). Saberes estes que, apesar de distintos, devem então fazer parte da profissão de professor, tal a sua complexidade. E tem então sido precisamente esta temática a responsável pela definição de diversos modelos de formação, de molde a procurar-se o (mais) ideal. Daí que se coloquem questões como as seguintes: i) aquando das formações inicial e contínua, como é que devem os saberes produzidos pela investigação ser integrados nos saberes decorrentes e construídos nas próprias práticas, em sala de aula?; ii) e qual o lugar a ser assumido pela experiência, no diálogo entre esta diversidade de saberes? Afinal, é também indiscutível que

Indagatio Didactica, vol. 6(2), julho 2014 ISSN: 1647-3582

os saberes profissionais não podem ser reduzidos nem a uma justaposição nem a uma soma dos saberes científicos, técnicos e práticos. Os saberes profissionais constituem-se, sim, como uma sua articulada combinação, de acordo com a ação específica, inscrita num *hic et hunc* também específicos. Os saberes da experiência assumem mesmo, segundo Tardif e Lessard (1999), um outro estatuto, servindo de apoio a outros conhecimentos.

No que ao campo da Didática e da Formação de Professores em Línguas diz particular respeito, os resultados advenientes das mais recentes pesquisas realizadas têm também auxiliado na identificação de algumas das principais condições determinantes para uma formação profissional de qualidade. Condições estas que podemos declinar em três principais vertentes. Por um lado, importa apostar numa formação docente assente numa alternância entre o terreno profissional e o terreno universitário/da instituição formadora, de molde a fortalecer a confluência essencial entre a ação didática, o seu sucesso e a sua própria compreensão não só da ação propriamente dita como também das condicionantes favorecedoras do seu sucesso. E, desta forma, estar-se-á a procurar estabelecer uma conjugação profícua entre a vertente praxeológica e a vertente epistémica, *id est*, entre o domínio teórico das noções e a própria análise de práticas (Bulea & Bronckart, 2010, pp. 45-50). Por outro lado, e se o homem é (também, pelo menos) aquilo que faz, à ação do docente tem de ser atribuído um destaque capital. Finalmente, urge também a criação, nos próprios modelos de formação, de momentos em que se combata a invisibilidade do trabalho docente, através da verbalização e da (auto)reflexão sobre a sua própria ação. Afinal, é precisamente na sua ação, em sala de aula, com os alunos e/ou com os colegas, que o professor é então capaz de construir, progressivamente, a sua profissionalidade. Daí, então, a urgência em poder o docente dispor de um espaço e de um tempo dedicados a pensar sobre essa mesma ação.

Ora, a estas condições têm correspondido diferentes formas de actuar, no plano da formação, com o recurso a também diferentes métodos. A entrevista de autoconfrontação é, precisamente, o método de que nos ocuparemos, nesta nossa contribuição.

1.2. Da verbalização do agir para a identificação de possibilidades de (transform)ação: a entrevista de autoconfrontação

Os modelos de formação docente mais recentes giram em redor das ideias de consciência, em geral, e de tomada de consciência, (mais) em particular. Bronckart (1999, p. 17) define, a propósito, a consciência da seguinte forma: «capacité qu'a le psychisme humain à revenir sur lui-même», o que implica que as suas operações de pensamento tenham adquirido uma dimensão auto-reflexiva. E partindo ainda este investigador do pressuposto de que não é possível apreender as acções humanas no fluxo contínuo do agir, com base tão-só na própria observação das condutas perceptíveis dos indivíduos, o autor advoga (1999) ser tão apenas possível através de interpretações produzidas com o uso da linguagem, em textos elaborados pelo sujeito ou por um observador da sua ação. Nesta óptica, assume a linguagem e as interacções sociais entre o sujeito e o ambiente que o rodeia um papel decisivo na tomada de consciência do sujeito sobre as suas acções e no próprio poder de agir sobre elas e em cenários futuros.

Ora, a Formação de Professores de línguas, atenta a estes novos movimentos e paradigmas, tem então vindo a conceber dispositivos que primam por dois particulares vectores: i) a consideração de que a análise deve incidir não apenas sobre as acções directamente observáveis, mas, sim, (também) sobre os textos que se desenvolvem quer *na* própria situação de trabalho quer em

Indagatio Didactica, vol. 6(2), julho 2014 ISSN: 1647-3582

outros momentos, e *sobre* essa mesma situação; ii) o recurso a métodos que promovam a própria influência do Outro no próprio professor, enquanto factor determinante dos desenvolvimentos humano e profissional. A entrevista de autoconfrontação é, precisamente, um dos métodos (Clot, 2001) a que mais se tem recorrido de molde a dar maior visibilidade à actividade docente, ao explorar a capacidade dos docentes em produzir verbalizações sobre as suas próprias práticas e assim tornando visível o que escapa à observação directa.

Desenvolvida no quadro da clínica da actividade de Clot (cf. 2001), a autoconfrontação surge como um «*espace-temps* différent» (Clot & Faïta, 2000, p. 25), em que se procura oferecer aos sujeitos a possibilidade de reviver, em diferido, experiências já vividas, dizendo o sujeito o que faz ou o que poderia ter ou não feito, à medida que se vê no ecrã (Saujat, 2003, p. 96). Por outras palavras, procura recolher-se o ponto de vista do sujeito, confrontando-o com traços da sua ação passada. Há duas possibilidades: i) uma confrontação através de uma forma escrita – nomeadamente, com a transcrição de dados audiovisuais ou áudio, ou a partir, mesmo, por exemplo, de notas tomadas – e ii) uma confrontação através de uma forma audiovisual, através da apresentação de dados em vídeo (Amigues, 2003, p. 18). Na autoconfrontação, o sujeito filmado é confrontado com a gravação em vídeo: a) na autoconfrontação simples, são filmados os comentários proferidos pelo sujeito, quando confrontado com imagens da sua própria atividade, e dirigidos ao pesquisador (sujeito/pesquisador/imagens) (Clot *et al*., 2000b, p. 4); b) na autoconfrontação cruzada, são filmados os comentários dirigidos por um dos dois trabalhadores ao seu colega, na presença do pesquisador, quando é confrontado com a gravação do trabalho do colega (dois sujeitos/pesquisador(es)/imagens do colega) (Clot *et al*., 2000b; Faita & Vieira, 2003; Yvon & Clot, 2003, p. 4). E, desta forma, o entrevistado consegue descobrir, ao falar de coisas do seu trabalho e/ou do dos outros, (outras) possibilidades de ação e de transformação. A tomada em conta das actividades de linguagem, enquanto actividade *plena*, representa, assim, uma tentativa para apreender a ação no seu todo, segundo as suas intenções e os seus objectivos, e tendo em conta o sentido que os actores lhe atribuem, estudando-se, inclusive, o que os sujeitos justificam como não tendo querido fazer.

2. A entrevista de autoconfrontação na compreensão do trabalho docente

2.1. Contextualização da investigação

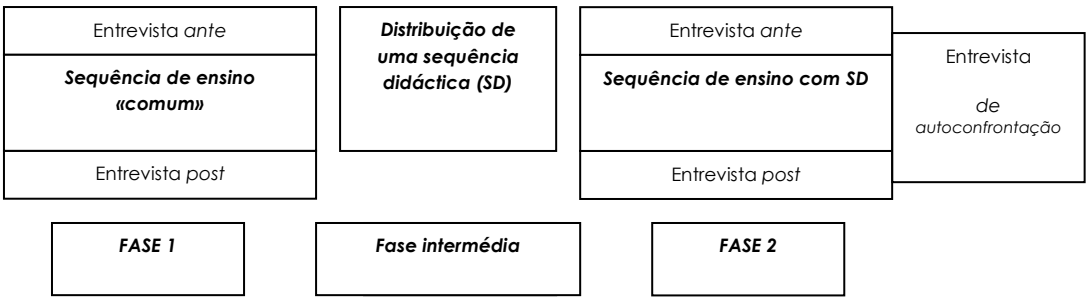
2.1.1. Condições de recolha dos dados

A nossa pesquisa visava compreender, globalmente, de que forma a introdução de uma nova ferramenta didática, a utilizar pelo professor nas suas aulas, poderia ou não transformar quer as suas próprias práticas de ensino quer o próprio objeto efectivamente ensinado Schneuwly & Dolz, 2009; Schneuwly & Thévenaz-Christen, 2006). Para tal, montámos o seguinte dispositivo investigativo. Na primeira fase, a fase 1 – que decorreu durante o 2.º período do ano lectivo de 2005/2006 –, cada professor ensinou o objeto de ensino definido (a escrita de um artigo de opinião) segundo a sua própria planificação, estipulando a duração e os eventuais materiais a utilizar em sala de aula. Na segunda fase, a fase 2 – que decorreu durante o 3.º período –, cada professor ensinou o mesmo objeto de ensino, mas, desta vez, com a nova ferramenta didática facultada pela investigadora (uma sequência didática, devido ao seu carácter inovador – Pereira, 2000a, 2000b; Pereira & Cardoso, 2013; Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001, Graça & Pereira, 2009), tendo continuado a caber a cada docente a definição da duração e dos materiais da sequência didática a utilizar.

Indagatio Didactica, vol. 6(2), julho 2014 ISSN: 1647-3582

Complementarmente, entrevistas de explicitação, semi-dirigidas, e com objectivos distintos, foram ainda realizadas, antes e após cada uma das duas grandes etapas. Antes do término da pesquisa, uma outra entrevista, de autoconfrontação, também foi efectuada. E é precisamente sobre alguns dos dados obtidos a partir desta entrevista, feita a uma das professoras participantes, que girará esta nossa contribuição (Graça, 2010).

Figura 1: Dispositivo de pesquisa



2.1.2. Especificidade da (nossa) entrevista de autoconfrontação

A entrevista de autoconfrontação utilizada na nossa pesquisa (Graça, 2010) é uma adaptação da entrevista de autoconfrontação simples de Clot e Faita (2000), com a qual apresenta, na realidade, diversas similitudes; nomeadamente, o facto de serem realizadas após o momento observado, baseando-se em gravações audiovisuais de tais momentos. No entanto, os objectivos e o próprio desenrolar das entrevistas são distintos. A nossa entrevista de autoconfrontação, que podemos designar de entrevista de autoconfrontação didática, não visa compreender a actividade (docente) de forma igualmente aprofundada como as entrevistas em situação de autoconfrontação simples. Por outro lado, a nossa entrevista de autoconfrontação didática é apenas objeto de gravação áudio, o que contribuiu para não onerar o dispositivo. Além disso, o confronto com "traços passados" foi motivado não só com o recurso à forma audiovisual (sob banda vídeo), como também à própria forma escrita, com a confrontação do entrevistado com diversos materiais; no caso específico da nossa pesquisa, i) imagens da gravação audiovisual, com a apresentação de determinados excertos, ii) as transcrições de aulas e de entrevistas, iii) materiais utilizados em sala de aula.

No que ao desenvolvimento da nossa entrevista de autoconfrontação didática diz respeito, previamente definimos um número limitado de tópicos em relação aos quais considerámos que a entrevista deveria girar. Esta definição é estabelecida com base nos objectivos de investigação da nossa pesquisa e naquilo que já conhecemos sobre a própria pesquisa e sobre os sujeitos. Definimos quatro grandes tópicos, em relação aos quais, portanto, os extractos fílmicos e os restantes elementos a apresentar deveriam ser susceptíveis de facultar indicações a seu respeito: i) as tarefas[2] que cada professor considerara como as mais importantes para o ensino-aprendizagem promovido, em cada uma das duas grandes fases; ii) o objeto ensinado, em cada fase da pesquisa; iii) situações/

[2] Na entrevista em causa, o vocábulo "tarefa" foi utilizado na aceção corrente.

Indagatio Didactica, vol. 6(2), julho 2014 ISSN: 1647-3582

aspectos diversas/os, específicas/os a cada professor; iv) eventualmente, situações/aspectos diversas/os, que cada professor quisesse convocar e comentar. No caso (muito) específico da nossa pesquisa, para melhor conseguirmos cotejar as principais similitudes e/ou diferenças entre o que acontecia em cada uma das duas fases da pesquisa, em termos do eventual papel transformador de determinada ferramenta didática nas práticas docentes e no objeto ensinado, optámos por dar sempre a ver aos entrevistados, para cada um dos tópicos versados, extractos fílmicos e/ou outros elementos/materiais da primeira fase da pesquisa e, logo de seguida, da segunda[3], sempre que possível. Resumidamente, então, depois de a sequência de ensino ter tido lugar, a pesquisadora, com base nos dados de que já dispunha, seleccionou o material fílmico com que o sujeito seria confrontado, elaborando, em simultâneo, o guião para a própria entrevista. Em relação ao visionamento dos excertos fílmicos, este ora foi feito na sua totalidade, sem quaisquer interrupções, ora foi interrompido, para dar lugar a comentários da pesquisadora e/ou do professor observado.

A nossa entrevista de autoconfrontação didática visava, então, e *grosso modo*, permitir a recolha de elementos preciosos para a descrição e explicação dos fenómenos estudados, através da observação/análise de materiais vários, que possibilitassem questionar o que foi feito, o que foi dito, as próprias opções tomadas, no decurso da sequência de ensino - o que é deveras distinto, portanto, dos objectivos principais da entrevista de autoconfrontação simples, na sua versão original. A nossa entrevista não assumiu, assim, uma natureza clínico-desenvolvimental.

2.2. Análise permitida pela entrevista de autoconfrontação

2.2.1. Contextualização dos episódios comentados

Os episódios fílmicos que são dados a ver à professora em questão referem-se, como já vimos, às duas sequências de ensino levadas a cabo nas duas grandes fases da pesquisa. A sequência de ensino da fase 1 englobou dois momentos principais: i) a preparação do conteúdo para a escrita de um "texto de opinião", com leitura (de um poema), compreensão textual do mesmo, reflexão sobre a temática, elaboração de conteúdo, com o respectivo registo no quadro, e comentário de imagens também atinentes à própria temática abordada; e ii) a escrita de um "texto de opinião", a partir das ideias geradas, aquando das anteriores actividades. Por sua vez, a sequência de ensino da fase 2, construída e implementada a partir da sequência didática facultada, pela pesquisadora, à professora, compreendeu um maior número de etapas, cujas primeiras foram as seguintes: i) a compreensão da importância das situações de argumentação, definindo-se noções-chave sobre o género textual em estudo e elaborando-se parte do conteúdo a integrar no texto; ii) a recapitulação das principais aprendizagens efectuadas; iii) a análise do projecto de escrita; iv) a produção escrita inicial; v) a análise de textos de opinião, com compreensão textual e procura de informações; e vi) a análise de textos de opinião com o objectivo de identificar e sintetizar a estrutura do texto de opinião.

2.2.2.As tarefas mais importantes para o ensino-aprendizagem

Na entrevista de explicitação (Vermerch, 1994) que antecedeu a sequência de ensino da fase 1, a professora defendera que a tarefa mais importante tinha sido a leitura das imagens a partir das quais os alunos, «inspirados», iriam escrever. Na entrevista de explicitação que antecedeu a

[3] Na medida, naturalmente, das possibilidades.

Indagatio Didactica, vol. 6(2), julho 2014 ISSN: 1647-3582

sequência de ensino da fase 2, a docente advogara já a existência de duas tarefas como sendo as cruciais, nesta nova fase da investigação: a divisão do texto em partes e o próprio trabalho sobre os organizadores textuais. Ora, na parte da entrevista de autoconfrontação atinente a esta problemática, foram então dados a ver à docente, precisamente, extractos fílmicos que representavam as referidas tarefas. De seguida, a professora foi solicitada a comentar as imagens dadas a ver, numa perspectiva comparativa. E a verdade é que esta actividade de comentário da docente sobre a sua actividade passada gerará, como veremos, uma actividade não só discursiva como também cognitiva, num evidente esforço de compreender, também ela, nomeadamente, a própria mudança operada em termos da lógica subjacente a cada um dos ensinos ministrados. Inicialmente, a docente considera as suas anteriores posições, afirmando «eu penso que estes dois momentos eram importantes para a produção final». No entanto, não muito mais tarde, parece já entrar a professora em contradição com o que acabara por referir, ao passar a considerar como essencial o próprio trabalho sobre a própria estrutura específica do artigo de opinião. Além disso, a docente chega mesmo a afirmar que a pouca qualidade dos textos produzidos na primeira fase da investigação se terá devido, precisamente, à própria opção pedagógica tomada, no que se refere à lógica de ensino seguida. Ouçamos a professora:

> *Ensinar a escrever exige uma técnica/ se chegarmos aos alunos e como fiz no início na primeira fase/ escrevam um texto em que formulem uma opinião/ eles vão fazê-lo sem uma ordem/ é um texto de alguma forma livre/ um texto sem um rigor técnico/ isto no fundo é para transmitir aos alunos o esquema da escrita no fundo/ e nomeadamente neste tipo de texto penso que é muito importante/ não se pode/ já vi que não/ inicialmente quando começámos este trabalho/ mandei-lhes escrever um texto e realmente não teve grande qualidade/ eles emitiram uma opinião mas sem ser organizada/ sem ser estruturada/ sequencial portanto/ faltava-me este conteúdo.*[4]

Quanto a possíveis contributos para o próprio desenvolvimento profissional da professora, afigura-se-nos particularmente relevante sublinhar:

i) se, na primeira fase da investigação, a ideia de motivação surge tão-só associada, na perspectiva da docente, aos temas apresentados aos alunos, o mesmo não acontece já na segunda fase da pesquisa, em que a motivação advém também, e igualmente segundo a professora, do próprio trabalho sobre a estrutura específica do artigo de opinião;

ii) ainda num dado momento da entrevista (posterior ao excerto que acabámos de apresentar), procede a docente a uma dupla extrapolação dos conhecimentos que vai (re)construindo, já que não só realiza uma extrapolação para a própria ação anterior à própria ação objeto de análise na entrevista («eu acho que foi um enriquecimento, na medida em que anteriormente (…) estruturar o texto eu nunca tinha dado») como também o faz para a própria ação posterior a esta última («no fundo isto é um ensinar/ a escrever melhor/ portanto uma técnica de ensino/ de um tipo de texto/ como poderá haver outros/ eu acho que conforme há texto de opinião/ poderíamos associar agora/ criarmos/ outro tipos de textos com uma/ uma técnica de aprendizagem também

[4] A barra oblíqua indica uma pausa.

Indagatio Didactica, vol. 6(2), julho 2014 ISSN: 1647-3582

adequada»);

iii) a verbalização feita apresenta uma passagem, não rara, entre o discurso de uma primeira pessoa singular, o «eu» da própria docente, e o de uma primeira pessoal plural, o «nós», o colectivo de docentes a que a professora se refere, em dados momentos do discurso, talvez numa tentativa de legitimar as suas acções relativas ao ensino realizado na primeira fase («se chegarmos aos alunos e como fiz no início na primeira fase/ escrevam um texto em que formulem uma opinião e/ e eles vão fazê-lo sem uma ordem»).

2.2.3.O objeto de ensino-aprendizagem, texto de opinião escrito

Extractos de gravações audiovisuais de determinados momentos das aulas, de cada uma das duas sequências de ensino da investigação, e em que o enfoque está, claramente, no respectivo objeto de ensino-aprendizagem, ou seja, o texto de opinião escrito, são dados a ver à professora. Aquando da pergunta sobre se, e a partir destes mesmos extractos, considerava que tinham ou não existido diferenças, em termos da concepção de texto de opinião, (re)configurada na sala de aula, na passagem da primeira para a segunda fase da pesquisa, a professora não teve quaisquer dúvidas: «ai sim sim/ sim». Nas palavras da própria professora, na primeira fase da investigação, «eu fazia de uma forma espontânea e intuitiva/ um texto de opinião - como fiz -/ mandei-os escrever/ dar uma opinião dizer o que pensam/ sem me preocupar muito com a forma». Situação esta que não tem já lugar na segunda fase da pesquisa, em que atribui também a professora uma atenção relevante à estrutura textual específica deste género textual e a outros elementos também característicos deste texto: «e na segunda fase/ pronto/ já me tinha apropriado da técnica da escrita deste tipo de texto». Na realidade, o artigo de opinião vai sendo permanentemente (re)configurado, pela docente. Se, inicialmente, considerara conhecer «muito bem» o que era um texto argumentativo, reconhece não muito mais tarde ter pensado que o texto de opinião se trataria de um «texto menos elaborado», de um texto «com menos rigor», de um texto com «menos especificidades», o que, como viria a descobrir, não correspondia à realidade. Descoberta esta permitida, à docente, graças à sequência didática que lhe fora facultada: «agora (…) verifico que realmente pode ser trabalhado e trazer/ resultar em benefício de para a escrita a nível dos alunos». Quando solicitada a comentar a instrução de escrita que havia dado em cada uma das fases, a docente vai alterando a sua posição, à medida que a vai verbalizando: i) num primeiro momento, defende que ambas as instruções foram adequadas («eram suficientemente esclarecedoras e/ propícias a um bom trabalho »); ii) num segundo momento, já considera que a instrução de escrita dada na primeira fase «(é) mais adequada/ e (leva) a um texto mais/ com mais qualidade»; finalmente, iii) num terceiro momento, a docente acaba por revelar que, afinal, a instrução de escrita da primeira fase não deixa de poder ser melhorada, já que «a segunda (instrução de escrita) dirige-se aos leitores / a primeira (instrução de escrita) é um bocadinho// não sabemos bem a quem se dirige/ não está bem definido o destinatário […] não está bem discriminado […] falta por exemplo definir bem o destinatário». Ora, se estes avanços e recuos, por um lado, podem conduzir-nos a equacionar que a docente não terá dado, até ao momento da entrevista de autoconfrontação, particular atenção a este aspecto da instrução, a verdade é que não deixam também de traduzir, por outro, e precisamente, a própria não linearidade do percurso cognitivo da professora.

Indagatio Didactica, vol. 6(2), julho 2014 ISSN: 1647-3582

Conclusões

A capacidade dos sujeitos em falar do seu trabalho representa uma indiscutível dificuldade, no campo da análise do trabalho. Situação esta na génese da qual se encontram, segundo Revaz (2004, p. 268), três possíveis explicações: i) as próprias dificuldades de linguagem e/ou cognitivas do sujeito interrogado; ii) uma dada «rusticidade» da linguagem; e iii) a existência de um défice, não a nível dos locutores ou da língua, mas, sim, quanto às próprias «formations langagières» disponíveis. Ora, esta última explicação é defendida, muito particularmente, por Boutet (1995). Para este autor, se o trabalho prescrito tem sido recorrentemente descrito – e tendo directamente que ver com a ordem da linguagem –, o mesmo não tem acontecido com o trabalho real: este último é então, e naturalmente, feito, mas dificilmente consegue ser colocado em palavras. Boutet avança ainda uma explicação para esta mesma situação: a ausência, e a propósito de tal trabalho, de práticas de linguagem socialmente e historicamente regradas. Por outras palavras, quer isto então dizer que, quando um sujeito fala do seu trabalho, ele não dispõe de enunciados já existentes para construir o seu próprio discurso. E daí, portanto, a relevância extrema assumida por métodos que concorram para colmatar tal situação. É o caso, como vimos, da chamada entrevista de autoconfrontação.

Numa entrevista de autoconfrontação, a verbalização feita pelo docente a partir da observação da sua actividade passada permite conhecer a significação que o mesmo atribui à sua prática. E, ao colocar em palavras a descoberta da sua atividade, perante o próprio olhar do Outro (investigador ou colega), é possível ao sujeito obter uma melhor compreensão do próprio trabalho. Ora, e segundo Bakhtin (1992), o discurso, enquanto designador da presença do outro, é concebido como indiscutivelmente capital, na própria constituição do «eu». Por outras palavras ainda, a entrevista de autoconfrontação estimula não só a explicação espontânea como também a própria modificação de representações já existentes e a inferência de novas representações, além do próprio desenvolvimento do saber (individual e/ou colectivo). E, incentivando os sujeitos a reflectir sobre uma dada situação, de molde a uma melhoria das suas práticas, esta mesma entrevista incita-os a descentrarem-se da sua própria actividade (Faïta & Vieira, 2003). Porém, a escolha da entrevista de autoconfrontação como meio de recolha de dados necessita de um trabalho de antecipação e de planificação sem qualquer falha, pela parte do pesquisador, para desenvolver todo o seu potencial. Além disso, importa também não escamotear qualquer pretensão de neutralidade. Afinal, e mesmo tão-só através da sua intervenção enquanto orientador, o entrevistador não deixa de imprimir, necessariamente, na própria troca dialógica, as marcas da cultura que lhe é própria e da sua própria cultura disciplinar (Faïta & Vieira: 133). Ainda assim, este diálogo, mantido pelo investigador, produz, de facto, um interessante *meio de investigação* associado a um *meio de trabalho* (Oddone, Rey & Briante, 1981), em que investigador e professor se comprometem numa co-análise da situação de trabalho, numa «co-construção» de *feitos e factos* que o pesquisador pode procurar (voltar a) colocar em circulação, junto de outros práticos que os submetam a uma (outra) validação colectiva.

Referências bibliográficas

Alarcão, I. (2001). Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 135-144). Porto Alegre: Artmed.

Bakhtin, M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Indagatio Didactica, vol. 6(2), julho 2014 ISSN: 1647-3582

Barbier, J.-M. & Durand, M. (2003). L'activité: un objet intégrateur pour les sciences sociales? *Recherche et Formation*, 42, pp. 99-117.

Boutet, J. (dir.) (1995). *Paroles au travail*. Paris: L'Harmattan.

Bronckart, J.-P. (1999). La conscience comme «analyseur» des épistémologies de Vygotski et Piaget. In Y. Clot (dir), *Avec Vygotski* (pp. 17-43). Paris: La Dispute.

Bronckart, J.-P. (2004). *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo socio-discursivo (tradução de Anna Rachel Machado)*. São Paulo: EDUC.

Bulea, E. & Bronckart, J.-P. (2010). «Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants», *Linguarum Arena*, 1, 43-60.

Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail, *Travailler*, 4, 7-32.

Clot, Y. (2001). Clinique du travail et problème de la conscience, *Travailler*, 6, 31-54.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, M. & Scheller, L. (2000). "Les entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité", *Pistes* (http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/sommaire.html).

Dolz, J. & Plane, S. (ed.) (2008). *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture. Recherches sur les pratiques* (Collection Dyptique). Namur: Presses Universitaires.

Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (dirs.) (2001). *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles: De Boeck.

Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF.

Faïta, D. & Vieira, M. (2003). "Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée", *DELTA*, 19, 125-154.

Graça, L. & Pereira, L. Á. (2009). Le rôle des outils didactiques dans la construction de l'objet enseigné: le cas d'une séquence didactique du texte d'opinion. ***Travail et formation en éducation.*** URL: http://tfe.revues.org/839.

Graça, L. (2010). *O papel das ferramentas didácticas nas práticas docentes de escrita. A análise do objecto ensinado numa sequência didáctica do texto de opinião no Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Oddone, I., Rey, A. & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris: Editions Sociales.

Pereira, L. Á. (2000a). *Escrever em português. Didácticas e práticas*. Porto: Edições Asa.

Pereira, L. Á. (2000b). Sequência didáctica. In Estela Pinto Ribeiro Lamas (ed.), *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora, pp. 439-440.

Pereira, L. Á. (2001). A formação de professores para o ensino da escrita. In Inês Sim-Sim (org.), *A formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Cadernos de Formação de Professores,* 2, 35-49.

Indagatio Didactica, vol. 6(2), julho 2014 ISSN: 1647-3582

Pereira, L. Á. (2003). Para uma Didáctica da Escrita no Ensino Básico – Pressupostos, Teses e Condições de Possibilidade. In A. Neto, J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa & P. Mendes (ed.), *Didácticas e Metodologias de Educação – Percursos e Desafios.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 109-116.

Pereira, L. A., Aleixo, C., Cardoso, I. & Graça, L. (2010). The teaching and learnig of writing in Portugal: The case of research group. In C. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. Mcleod, S. Null, P. M. Rogers e A. Stansell (Eds). *Traditions of writing research* (pp. 58-70). Oxford, Uk: Routledge (ISBN 978-0415-99338-8).

Pereira, L. Á., Graça, L. & Carnin, A. (no prelo). Modelos de formação para o ensino da escrita em Portugal e no Brasil. *Revista FAEEBA*.

Pereira, L. Á.s & Cardoso, I. (ed.) (2013). *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos*. Aveiro: UA Editora.

Revaz, F. (2004). Qu'est-ce que vous avez fait? Verbalisation de l'agir en situation d'entretien. In Bronckart, J.-P. & Groupe LAF (ed.), *Agir et discours en situation de travail* (pp. 263-312). Genève: Cahiers de la section des sciences de l'éducation, 103.

Saujat, F. (2003). «Réfléchir sur le métier d'enseignant: une activité dialogique», *Skholê, hors-série*, 1, 95-104 (http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/skhole/pdf/03.HS1.95-104.pdf).

Schneuwly, B. & Dolz, J. (com Aeby-Daghé, S., Bain, D., Canelas-Trevisi, S., Sales Cordeiro, G., Gagnon, R., Jacquin, M., Ronveaux, Ch., Thévenaz-Christen, Th. & Toulou, S.) (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rouen: Presses universitaires de Rouen.

Schneuwly, B. & Thévenaz-Christen, T. (ed.) (2006). *Analyse des objets enseignés. Le cas du français*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.

Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Presses Universitaires de Laval.

Vermerch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation.* Paris: ESF.