

Movimentos Exotópicos de Professores de um Curso de Letras Inglês Instaurados pelo Dispositivo Metodológico Autoconfrontação Simples

The exotopic movements of professors of an English Language course emerged from the methodological device simple self-confrontation

Rafael Lira Gomes Bastos*

* Universidade Federal do Ceará, UFC, Fortaleza – CE, 60.020-181,
e-mail: rafael.lira.gomes@hotmail.com

Pollyanne Bicalho Ribeiro**

** Universidade Federal do Ceará, UFC, Fortaleza – CE, 60.020-181,
e-mail: pollyanne.bicalho@gmail.com

Resumo: Este estudo propõe-se a entender os movimentos exotópicos que emergiram de diálogos produzidos em uma autoconfrontação simples realizada com três professores de um curso de letras inglês de uma universidade pública do interior do estado do Ceará. Nosso percurso metodológico se deu por meio da filmagem de quatro aulas de cada um dos professores, da edição das cenas e da gravação das sessões de autoconfrontação simples. A análise se concentrou na identificação do *eu-para-mim* que se materializou nos enunciados dos professores. Os resultados apontam para a importância do uso da autoconfrontação como ponto de apoio para a (trans)formação da prática docente, ao passo que ao se deparar com a imagem de si, o professor estabelece uma posição exotópica de reflexão sobre a atividade realizada.

Palavras-chave: Dialogismo. Exotopia. Autoconfrontação.

Abstract: This study intends to comprehend the exotopic movements that emerged from dialogues built on a simple self-confrontation realized with three professors of an English Language course of a public university in the countryside of the state of Ceará. Our methodologic path was built through the recording of four classes of each professors, the editions of the scenes and the recording of the self-confrontations sessions. The analysis were concentrated on the identification of the *self-to-me* materialized in the utterances of the professors. The results point to the importance of the use of the self-confrontation as a supportive point in order to transform the professor's practice, once the professor sees the image of self he establishes an exotopic position of reflexing about the realized activity.

Keywords: Dialogism. Exotopy. Self-confrontation.

INTRODUÇÃO

No Brasil, desde a década de 1990, a relação entre linguagem e trabalho docente vem ganhando um espaço significativo na agenda das pesquisas em Linguística Aplicada

(LA) (SOUZA-E-SILVA, 2004). Os trabalhos desenvolvidos na França no âmbito da Ergonomia (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004) e da Clínica da Atividade (CLOT, 2010; CLOT; FAÏTA, 2016) se tornaram fortes interlocutores dos pesquisadores brasileiros que se ocupam em entender o agir do professor utilizando métodos indiretos de análise. É nesse contexto que surge a autoconfrontação como dispositivo metodológico¹, capaz de levar a cabo os pressupostos da psicologia do desenvolvimento de Vygotsky e da concepção dialógica de linguagem de Bakhtin e do Círculo (cf. CLOT, 2010).

Apesar da consolidação da autoconfrontação nas pesquisas em LA, percebemos que para a análise da atividade de linguagem que emerge desse dispositivo metodológico é tradição a utilização dos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (cf. MACHADO; LOUSADA, 2013; FAZION; LOUSADA, 2016; GRANDE; NASCIMENTO, 2018). Por outro lado, para além do já conhecido texto de Vieira e Faïta (2003)², tem surgido mais recentemente uma corrente contra-hegemônica que atualiza a plasticidade e o alcance do pensamento de Bakhtin e do Círculo para a análise da linguagem nas situações de trabalho (cf. NASCIMENTO, 2018; ARIATI; LIMA, 2018; LOPES; MORAES; GONÇALVES, 2018), escapando do lugar comum em que o dialogismo seria apenas um pressuposto da linguagem sem possibilidade de operacionalização. Esse cenário vislumbra que a ontologia dialógica que reveste a autoconfrontação (CLOT, 2005) começa a ganhar adeptos também no campo da LA e a despertar o interesse de pesquisadores, dando maior consistência ao nosso trabalho.

É diante desse contexto, na busca por oferecer mais uma possibilidade de uma análise dialógica da linguagem no âmbito da autoconfrontação, uma reação-resposta aos enunciados já produzidos e divulgados nessa esfera da produção acadêmica, que surge o mote deste artigo. Buscamos entender como, no enunciado, são produzidos os movimentos exotópicos dos professores, materializados textualmente pela relação *eu-para-mim*. Entendemos por movimentos exotópicos todas as remissões que, na autoconfrontação, são realizadas à atividade primeira, na interação entre professor com as cenas gravadas de sua aula. Para tanto, estamos interessados em saber como, pela linguagem, o professor se coloca como o outro de si mesmo, ou seja, como ele constrói

¹ No escopo das pesquisas em LA há, ainda, o investimento na perspectiva de que a autoconfrontação seja vista não apenas metodologicamente, mas também como um dispositivo que possibilite a formação continuada dos professores. Para uma visão mais completa do caráter formativo da autoconfrontação ver Bastos e Ribeiro (2019).

² Neste artigo, os autores discutem como a autoconfrontação desvela as relações dialógicas entre a atividade real e sua representação no discurso.

seu *eu-para-mim* por meio dos movimentos exotópicos, na tentativa de responder a seguinte questão: como é construído, na autoconfrontação simples, um excedente de visão “em que o próprio sujeito se torna um observador externo de sua atividade”?³ (CLOT, 2005, p. 13).

Para dar conta de responder ao questionamento proposto, analisamos três trechos de diálogos que emergiram de uma autoconfrontação simples flagrados no *corpus* da dissertação de mestrado do primeiro autor (BASTOS, 2019), que tinha um escopo mais amplo e buscava compreender as relações dialógicas entre as vozes sociais para (re)velar as representações identitárias de três professores do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Os excertos selecionados são os que melhor exemplificam a relação *eu-para-mim* no discurso dos professores. Nossa análise se concentra no que já foi discutido por Vieira e Faïta (2003) e, mais recentemente, por Nascimento (2018), ao afirmarem que a autoconfrontação desvela as relações dialógicas entre a atividade e sua representação no discurso, tomando o enunciado concreto como a base de análise das situações de trabalho à luz da Análise Dialógica do Discurso (BRAIT, 2016; SOBRAL; GIACOMELLI, 2018).

Feitas essas considerações iniciais, o artigo está desta forma organizado: além desta introdução e das considerações finais, na primeira seção, discutimos os pressupostos teóricos, na segunda, trazemos os pressupostos metodológicos e apresentamos o perfil dos sujeitos da pesquisa e, na última, analisamos os diálogos, apontando para o fato de que o professor necessita de um constante olhar para si tendo em vista a (trans)formação de sua prática.

LINGUAGEM, ALTERIDADE E A AUTOCONFRONTAÇÃO

Diante da complexidade do pensamento dialógico desenvolvido por Bakhtin e o Círculo, deparamo-nos, quase sempre, com a necessidade de realizarmos determinadas escolhas a fim de, com um olhar mais apurado, desvelarmos, pela lupa da Análise Dialógica do Discurso (BRAIT, 2016; SOBRAL; GIACOMELLI, 2016; SOBRAL; GIACOMELLI, 2018), as particularidades de um determinado objeto. Quando nos ocupamos com a relação entre linguagem e trabalho docente, essa tarefa se torna

³ No original: un contexte nouveau dans lequel le sujet devient lui-même un observateur extérieur de son activité.

imperativa, tendo em vista a sua complexidade e os diferentes pontos de vista pelos quais pode ser acessada. Por isso, nossas discussões se mantêm nos limites impostos pela análise dos movimentos exotópicos no discurso docente, detendo-nos, especificamente, na relação *eu-para-mim* que se apresenta enunciativamente nos diálogos produzidos no escopo da autoconfrontação simples, quando os professores são colocados diante de sua própria atividade por meio da imagem filmada de sua aula, como já foi sugerido por Nascimento (2018).

Para tanto, iremos nos basear especialmente nos escritos de Bakhtin (1997) e de alguns de seus resenhadores quando discutem a exotopia, ou seja, o excedente de visão, entendido como a capacidade de ver no outro aquilo que escapa a ele mesmo. Bakhtin (1997, p. 44), ao discutir o tema, explica que “o que vejo do outro é precisamente o que só o outro vê quando se trata de mim”. Nesse sentido, “há uma limitação intransponível no meu olhar que só o outro pode preencher” (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 113). Ora, se tudo o que me diz respeito chega a mim e a minha consciência pelas palavras dos outros, o outro é, então, a condição *sine qua non* para produzir o excedente de visão que instaura em mim a consciência que tenho de mim mesmo. O outro que está em um extra lugar pode ver em mim o que de mim se esconde, e quando olho nos olhos do outro, vejo, por seu olhar, a mim mesmo. Por isso, para Bakhtin (1997), ser significa ser para o outro, que me completa os sentidos.

Esse conhecimento que temos a respeito do outro, por sua vez, é condicionado pelo lugar que ocupamos no mundo de forma única ao vislumbramos o outro. O que os homens fazem ganha sentido nas relações de alteridade. Todo dizer traz marcas do *eu-para-mim* que se constitui porque existe um *outro-para-mim*, que vislumbra, por sua vez, a existência de um *eu-para-o-outro*. São essas dimensões que organizam os dois centros de valores da epistemologia bakhtiniana: o *eu* e o *outro* (SOBRAL, 2019). O sujeito é, então, constituído por um inacabamento e precisa sempre do outro, responsável por lhe completar os sentidos. Nessa perspectiva, somos sujeitos que sempre temos algo a dizer, inseridos na cadeia do grande diálogo e, por isso, inacabados. Isto é, “devo ser para mim mesmo um valor ainda por-vir, devo não coincidir com a minha própria atualidade” (BAKHTIN, 1997, p. 34). O sujeito incompleto age no mundo em um processo de contínuo vir a ser, de se tornar quem é, de dizer e dizer-se nas relações que mantêm com os outros, constitutivos de si e a quem também constitui (SOBRAL, 2019). Portanto, Souza e Albuquerque (2012, p. 113) concluem que “a construção da consciência de si é fruto do modo como compartilhamos nosso olhar com o olhar do outro”.

Cabe esclarecer que o termo consciência ganha, nas fronteiras deste trabalho, uma conotação que não coincide com um fenômeno analisado em um viés psicológico, do interior para o exterior. Compartilhamos com Bakhtin/Volochínov (2006) a ideia de que a consciência só se torna consciência no processo de interação social que se dá pela linguagem. Ser no mundo, para Bakhtin (2018, p. 293), “significa comunicar-se pelo diálogo. Quando termina o diálogo, tudo termina”. O diálogo, por sua vez, não é um meio, mas o fim. O homem não se revela já-acabado, mas se torna, pela primeira vez, o que é, para os outros e para si mesmo. A consciência é, portanto, o discurso. Se usamos o termo consciência em nossas análises é apenas para reafirmar que o ser não é dado, mas construído e afetado na diferença *eu-o-outro*, que a consciência não existe para si mesma, mas precisa de outras consciências para se expressar, precisa do olhar e da palavra do outro. E como a consciência se relaciona com a outra? Pela comunicação dialógica, ao cabo, pelo discurso. Para que fique mais claro, consciência, aqui, não deve ser entendida como um processo cognitivo, mas discursivo, um enunciado levado a efeito no processo dialógico (HEBECHE, 2010).

O *eu-para-mim*, nessa perspectiva, não acontece ancorado em mim mesmo, mas só acontece na comunicação do *eu* com o *outro*, por via dialógica. Ver a si mesmo implica um dizer de si construído pelo olhar do outro. Somente na comunicação e na interação do homem com o homem revela-se o homem no homem, para os outros e para si mesmo, pois como chamou a atenção Hebeche (2010, p. 148) “não há si mesmo sem o outro, antes, aliás, sem responder às réplicas do outro”. Todo discurso, inclusive o interior, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social, logo, o *eu-para-mim* surge da alteridade *eu-o-outro*, pois só através do *outro* um *eu* pode ter acesso a si mesmo.

A interrelação *eu-o-outro*, portanto, constrói um mundo de significados comuns, que se consolidam no material semiótico da palavra, entendida por Bakhtin/Volochínov (2006, p. 115) como “uma ponte lançada entre mim e os outros”. Nessa perspectiva, a linguagem é compreendida como um movimento dialógico, realizada por meio de enunciados concretos, que são elos na cadeia da interação verbal, produtos “da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 114). O enunciado, como unidade da comunicação verbal, possui um sentido e comporta um juízo de valor que se apresenta como resposta a outro enunciado e implica uma compreensão responsiva, que para se efetuar convoca, por conseguinte, a presença do outro e assim *ad infinitum*.

É na linguagem, entendida como uma prática social, que encontramos o espaço de realização das relações dialógicas *eu-o-outro*. Nessa perspectiva, o discurso só pode ser entendido se soubermos “quem usa a língua para se dirigir a quem, em que contexto, incluindo momento, local, interlocutores e suas relações sociais” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1078). E é precisamente no material linguístico que descobrimos as potencialidades e os esquemas das relações de alteridade (BAKHTIN, 1997). Por isso, em uma análise dialógica do discurso não se exclui o exame das formas linguísticas convencionais, como, por exemplo, as formas pronominais e modais, os recursos lexicais, os dêiticos etc. São elas que nos oferecem um desenho da representação do dizer que aponta para as relações dialógicas quando produzimos o enunciado na cadeia da interação verbal.

É a partir dessa breve discussão que situamos a autoconfrontação como um dispositivo metodológico potencialmente capaz de colocar o sujeito em situação exotópica. Bakhtin (1997, p. 52) afirma que “a objetivação ética e estética necessita de um poderoso ponto de apoio, situado fora de si mesmo, de uma força efetiva, real, de cujo interior seja possível ver-se enquanto outro”. A autoconfrontação pode se tornar esse ponto de apoio, guiando a auto-objetivação. Quando o sujeito se vê em vídeo realizando seu trabalho, cria um novo espaço-tempo que permite observar a si mesmo no momento em que o *eu* do presente ocupa um lugar diferente do *eu* do passado, tornando-se, pela linguagem, o outro de si mesmo, gerando um excedente de visão, pois “ao objetivar-me (ao situar-me fora), adquire a possibilidade de uma relação dialógica comigo mesmo” (BAKHTIN, 1997, p. 352).

Essa dimensão da alteridade vivida na autoconfrontação funciona como um espelho que revela o que em mim se esconde. A visão completa de mim, que é acessível somente ao outro, que ocupa um lugar de fora, pode também ser acessível a mim, quando de alguma forma ocupo um novo espaço-tempo e me deparo comigo mesmo, com meu ato primeiro (BASTOS, 2019). No deslocamento *eu-para-mim* se produzem os sentidos, já que viver significa ocupar posições valorativas em relação ao outro (BAKHTIN, 1997). Analisar essas posições valorativas do *eu-para-mim* é compreender que os significados são construídos na relação de alteridade. O lugar de analista da própria prática, autorizado pela autoconfrontação, possibilita ao trabalhador ver seus gestos profissionais, estranhar-se e produzir, discursivamente, novos sentidos.

Em seu ensaio sobre as bases dialógicas da autoconfrontação, Clot (2005) expõe com muita clareza que os diálogos entre protagonista e pesquisador mediado pelo vídeo

da ação primeira “não pode deixar de tocar milhares de linhas dialógicas [...] não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social” (BAKHTIN, 2015, p. 48). Quando o professor se coloca na posição de analista de seu trabalho é levado a reconstruir sua atividade realizada, convocando, inevitavelmente, para compor seu enunciado, as memórias da sua profissão que são compartilhadas pelo seu coletivo de trabalho, elaborando seu *eu-para-mim* pelos olhos dos outros. Por isso, o enunciado se torna a base material das análises das situações de trabalho, na fronteira entre discurso e atividade, “nas quais o dialogismo constitui o princípio diretor e a fonte do dispositivo metodológico” (VIERIA; FAÏTA, 2003, p. 29).

O processo de alteridade *eu-para-mim*, no discurso docente, estabelece-se precisamente “entre a imagem filmada do que eles fazem e a transformação em discurso do que eles estão no processo de fazer” (VIERIA; FAÏTA, 2003, p. 29), suscitando a constância do inacabamento, do vir a ser, precisamente nas lacunas que do lugar de sujeito da atividade não era possível se ver. Sendo assim, este dispositivo se torna capaz de revelar as relações dialógicas, no sentido bakhtiniano do termo, entre o que os trabalhadores fazem – a atividade real –, e a representação discursiva sobre o que fazem – o real da atividade. Sobre a relação entre atividade real e o real da atividade, Clot e Faïta (2016) asseguram que:

[...] a atividade não é mais limitada àquilo que se faz. Aquilo que não se fez, o que se queria fazer, o que se deveria fazer, o que poderia ter sido feito, o que se deve refazer e mesmo o que se faz sem querer fazê-lo é acolhido na análise da atividade esclarecendo seus conflitos. O realizado não tem mais o monopólio do real. O possível e o impossível fazem parte do real. As atividades impedidas, suspensas, ulteriores, antecipadas ou ainda inibidas formam com as atividades realizadas uma unidade desarmônica (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 55).

Salientamos, por fim, que o real da atividade somente pode ser acessado pela linguagem, pelo discurso que toma forma na autoconfrontação e revela as (im)possibilidades da ação docente. Por isso, defendemos a tese de que é por meio de uma posição exotópica em relação ao seu trabalho e diante do dizer sobre o já-dito, sobre as escolhas ou dilemas de sua atividade passada, que o professor tem a possibilidade de redescobrir em sua atividade presente, em seu discurso, o motor para novos questionamentos e para a transformação de sua prática (CLOT, 2005). É no diálogo, materializado por meio do signo linguístico, que se vislumbra a consciência do sujeito que enuncia, uma vez que a consciência é o seu próprio discurso sobre si e sobre os outros.

Afinal, a consciência é um fato social, marcada por fatores sociais que determinam a vida de um indivíduo, e é o “objeto de uma análise ideológica, de onde se depreende uma interpretação sócio-ideológica” (BAKHTIN/VOLOCHINÓV, 2006, p. 47), semiotizada pela linguagem.

Por conseguinte, é a partir do que foi discutido até agora que analisaremos como o *eu-para-mim* se deixa revelar no discurso dos professores do Curso de Letras Inglês da UVA quando inseridos no dispositivo metodológico autoconfrontação, contribuindo para compreendermos os sentidos atribuídos pelos próprios professores sobre suas práticas no referido Curso.

ESCOLHAS METODÓLOGICAS E CONTEXTO DA PESQUISA

Como já antecipamos na seção anterior, esta pesquisa se realizou por meio de uma autoconfrontação simples que ocorreu entre os meses de fevereiro e julho de 2019, com três professores do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual Vale do Acaraú, situada no município de Sobral, no interior do estado do Ceará. A escolha por esse contexto está alinhada com os princípios da LA ao se colocar como área autônoma do conhecimento, posicionando-se de maneira crítica acerca dos interesses de uma pesquisa de caráter social. Neste caso, optamos por pesquisar em um contexto distante de grandes centros urbanos, por entendermos que as vozes do Sul (MOITA LOPES, 2006), ou seja, as vozes que muitas vezes são silenciadas por não estarem inseridas em contextos privilegiados de produção acadêmica, a exemplo das vozes de professores de um curso de letras inglês no interior do sertão nordestino, também precisam ser ouvidas. A seguir, passamos a descrever o passo a passo da pesquisa.

O dispositivo metodológico autoconfrontação é flexível e pode conter fases e movimentos diferentes a depender da pesquisa. No nosso caso, desenvolvemos três fases, cada uma composta por movimentos distintos. Na fase um, observamos o contexto profissional e nos aproximamos do coletivo de trabalho. Como primeiro movimento, reunimo-nos com o coordenador e com os professores para compreendermos o funcionamento do Curso e tivemos acesso aos horários e às disciplinas ofertadas no semestre. Na ocasião, após a explicação da proposta de nossa pesquisa, três professores se voluntariaram para participar. Os professores voluntários responderam previamente a um questionário que nos possibilitou traçar seus perfis. Para garantir a dimensão ética da

pesquisa, os voluntários concordaram por escrito em participar, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e foram denominados Professor 1 (P1), Professor 2 (P2) e Professor 3 (P3), e o pesquisador P. O P1 ministrava a disciplina de Sintaxe da Língua Inglesa, o P2 ministrava a disciplina de Gramática Tradicional da Língua Inglesa e o P3 ministrava a disciplina de Literatura Inglesa I. Os três professores são do sexo masculino, com idades entre 31 e 55 anos, com no mínimo dois anos de experiência no ensino superior. O P1 e o P3 possuem titulação de mestre e o P2 de especialista.

Na fase dois, antes das filmagens, optamos por fazer o movimento de observação da aula, com o objetivo de nos aproximarmos da atividade do professor, tornando mais familiar a presença do pesquisador em sala de aula. A observação da aula do P1 aconteceu no dia 21 de fevereiro de 2019, a do P2 no dia 12 de março de 2019 e a do P3 no dia 22 de maio de 2019. Foram observadas duas aulas de 90 minutos cada. Em seguida, no movimento dois, filmamos duas aulas de cada professor. A filmagem da aula do P1 aconteceu no dia 28 de fevereiro de 2019, a do P2 no dia 26 de março de 2019 e a do P3 no dia 29 de maio de 2019. No movimento três dessa fase, selecionamos, de cada aula, cinco cenas que evidenciassem a relação do professor com os alunos e com os recursos didáticos. Em seguida, editamos as cenas e produzimos um vídeo que foi apresentado a cada um dos professores nas sessões de autoconfrontação simples (ACS).

Na fase três, denominada ACS, a interação entre pesquisador e protagonista aconteceu mediada pelo vídeo. Os vídeos apresentados na autoconfrontação duravam entre sete e treze minutos e traziam as cenas na ordem em que foram gravadas na aula, enumeradas de um a cinco. A autoconfrontação com o P1 aconteceu no dia 26 de março de 2019, com o P2 no dia 24 de abril de 2019 e com o P3 no dia 10 de junho de 2019. As seções de ACS também foram filmadas e, posteriormente, transcritas e analisadas, compondo o *corpus* da pesquisa de mestrado do primeiro autor. Para este artigo, selecionamos os diálogos entre pesquisador e professores que colocaram em evidência as relações *eu-para-mim*. A seguir, apresentamos três excertos, um de cada professor, que melhor exemplificam as relações dialógicas *eu-para-mim* que nos ajudam a compreender como o professor constrói em seu discurso um excedente de visão quando se torna um observador externo de sua atividade.

ANÁLISE DOS DIÁLOGOS

Para a análise, optamos por, em primeiro momento, descrever o contexto da aula em que se deu a gravação da cena e, posteriormente, apresentar o diálogo entre pesquisador e professor gerado a partir da cena observada, e só depois disso proceder com o exercício de análise.

O diálogo que segue faz referência à cena da aula de Sintaxe da Língua Inglesa, na qual o professor lança um desafio para os alunos perceberem traços de ambiguidade em uma sentença em língua inglesa e aproveita o momento de realização da atividade para circular pela sala de aula e ajudar individualmente alguns alunos. Sobre essa cena temos o seguinte diálogo:

P: Você lembra o que tava acontecendo ali?

P1: Isso, sim, sim. Isso. Isso acontece [referindo-se a sua ida ao aluno] ah acho que acontece mais nessa disciplina, porque ela tem esse esse caráter mesmo, tem um algo meio que tipo de oficina, de de levar os alunos a trabalhar a gramática, a explorar a sintaxe e mesmo tentando ir construir, construindo as análises e as regras. Então, é por isso eu eu quando eu passo a atividade eu tento dá uma atenção, o problema é que a gente não pelo tempo a gente não consegue, o ideal seria a gente analisar de um por um e vê como é que cada um tá conseguindo, quais são os problemas, então eu faço isso para tentar vê como é que eles estão entendendo o a o assunto, quais são os problemas que eles estão tendo ou não para que eu possa intervir, individualmente e também pegar um problema individual e explicar para a turma toda de repente pode ser um problema mais geral da turma também, né?

Fonte: adaptado de Bastos (2019).

Ao responder ao questionamento do pesquisador sobre o que estava acontecendo na aula, o P1 afirma que *Isso acontece* [referindo-se a sua ida ao aluno] *ah acho que acontece mais nessa disciplina*. O uso do pronome *isso*, em *isso acontece*, retoma a ação passada, o que também é confirmado pelo uso do pronome *nessa*, em *nessa disciplina*. Ao retomar o que aconteceu, o P1 caracteriza a disciplina em questão como *um algo meio que tipo de oficina*⁴. O professor, agora do lugar de analista da sua prática, capturado pelos movimentos de remissão pronominal, define seu fazer como um *tipo de oficina*. Mesmo com a modalização do seu dizer (*um algo meio*), a oficina, no contexto do

⁴ A oficina é uma metodologia de trabalho, pautada na promoção da interação, a qual prevê troca de saberes e experiências. Ela se funda na relação dialógica entre educador e educando, na formação coletiva, e, por assim ser, deve primar pela horizontalidade na construção do conhecimento. Tal metodologia de trabalho do professor se opõe à aula tradicional, meramente expositiva, de formato monológico. (RIBEIRO, 2018).

discurso docente, valida um posicionamento que tenta se distanciar de uma aula tradicional, meramente expositiva, na qual somente o professor detém o conhecimento.

O discurso do P1, contudo, não é alheio aos demais discursos que povoam a consciência do professor sobre a organização de uma aula, e nem poderia ser, pois os sentidos sempre sucedem na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos (BAKHTIN, 1997). Assim, a sua explicação sobre a operacionalização da oficina – *levar os alunos a trabalhar a gramática, a explorar a sintaxe e mesmo tentando ir construir, construindo as análises e as regras* – abre espaço para uma nova construção de sentidos. As expressões *gramática, sintaxe e regras* nos remetem a uma representação de linguagem baseada em um estudo sistemático das formas gramaticais, como um sistema de signos abstratos, sobre o qual o aluno constrói as análises de forma gradual e estruturada, como em uma fórmula matemática, o que, a princípio, afastar-se-ia de uma metodologia de trabalho baseada na oficina.

É diante dessa polêmica que o professor conclui seu ponto de vista sobre a organização de sua aula: *Então, é por isso eu eu quando eu passo a atividade eu tento dá uma atenção*. O uso repetido do pronome de autorreferência *eu* evidencia que, na autoconfrontação, o *eu* do presente se torna observador externo da sua ação do passado, ancorando sua fala na cena da atividade real, projetando, assim, positivamente sua ação. Cabe notar que mesmo usando os verbos no presente do indicativo – *passo e tento* – o professor se desloca até o momento da realização da sua atividade primeira, resgatada pelo advérbio *quando*, na tentativa de explicar sua forma de agir. Por outro lado, os segmentos *quando eu passo a atividade* e o *eu tento dá atenção*, mais do que uma simples narração do que aconteceu na aula, tornam-se uma auto-objetivação, um superar-se a si mesmo, um *eu-para-mim* de um professor dinâmico e inovador, que ajuda e é solidário, construído no momento em que o professor se depara com a imagem de si, no forçoso ajustamento entre o feito e o dito sobre o feito (VIERIA; FAÏTA, 2003), conjugando, em uma única cena enunciativa, metodologias de trabalho e concepções de linguagem distintas entre si.

Ao continuar reelaborando o sentido da oficina, o P1 aponta para as limitações da oficina, especialmente quando relacionadas ao fator tempo, como esclarecido no excerto: *o problema é que a gente não pelo tempo a gente não consegue*. O uso repetido do dêitico pessoal *a gente*, indica que o *eu-para-mim* do professor ganha sentido quando refletido em seu grupo de trabalho, em que juntos os professores vivenciam o problema do tempo e não fazem o que gostariam que fosse feito: *a gente não consegue*. No segmento *o ideal*

seria a gente analisar de um por um e vê como é que cada um tá conseguindo, o léxico *ideal* funciona como resposta àquilo que ele e seu coletivo de trabalho pensam ser o mais adequado, *analisar* e *vê* o desempenho de cada aluno. Temos, a partir dessa reflexão, revelado o real da atividade do professor, que é impedido de realizar sua atividade e desenvolver a metodologia de trabalho baseada na oficina, que se deixa exteriorizar discursivamente na autoconfrontação, “quando o sujeito se desloca de sua posição de retratado para a de contemplador” (NASCIMENTO, 2018, p. 115), o que escaparia, por certo, de uma simples observação de uma aula e das conclusões de *experts* à revelia do próprio sujeito da atividade.

O próximo diálogo se refere à cena na qual o P2 utiliza uma música durante a aula de Gramática Tradicional da Língua Inglesa. Sobre o uso desse recurso didático, surge a seguinte interação.

P: Nessa cena, né? Que a gente tá vendo, o senhor tá utilizando a música, né? Aí eu quero saber assim, qual foi o objetivo de levar essa música pra pra aula?

P2: Pra variar, pra não ficar só a questão do texto, e a minha explicação só em cima de um texto, então a música, porque a gente sabe que a música é, de certa forma, ela é um atrativo, para gente jovem, gente de qualquer idade, e também porque essa música tá dentro dum dum contexto também de um filme, mais recente e tudo, provavelmente os alunos devam ter assistido, ou uma parte deles e se identifiquem, “ah, já assisti, ah bacana!”, e agora [apontando para a tela], eu tô utilizando a música, parte da letra da música, para poder explicar, o tempo passado simples e o presente perfeito, através desse recurso, pra variar.

Fonte: adaptado de Bastos (2019).

Quando questionado sobre os motivos de levar uma música para as aulas da disciplina de Gramática Tradicional da Língua Inglesa, o professor prontamente justifica a sua escolha por meio da passagem: *Pra variar, pra não ficar só a questão do texto, e a minha explicação só em cima de um texto*. Percebemos que a tensão entre o que é tradicional – *a questão do texto* – e a necessidade de uma prática docente que seja inovadora – *pra variar* – é o motor que impulsiona a análise do professor. O professor avalia seu agir e demonstra que faz escolhas para variar, opondo-se a um perfil de um professor tradicional, que recorre somente ao texto, colocando a música como mais atrativa. Obviamente, a música também é um texto, mas o texto que ele tematiza (*em cima de um texto*) remete à ideia de que este texto é estático, descontextualizado. Ao se referir ao seu agir anterior por meio da expressão *minha explicação*, o professor ocupa o lugar exterior de si, permitindo o movimento exotópico, que atualiza a valoração de que a

música é um recurso didático diferente do texto e que permite *variar* o ensino de uma língua estrangeira. Mesmo que depois essa ideia seja reconstruída quando confrontada com a cena da aula, como veremos a seguir, essa mudança confirma a tese de que “não há jamais somente uma relação possível, única, entre os elementos da realidade e o colocar em palavras correspondente” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 54).

Tanto é assim que o P2 continua explicando o uso da música e diz que *agora*, [apontando para a tela] *eu tô utilizando a música, parte da letra da música, para poder explicar, o tempo passado simples e o presente perfeito*. O uso do advérbio *agora*, que apesar de ser frequentemente utilizado para expressar uma ação presente, recupera, junto com o gesto do professor ao apontar para a tela, sua ação primeira, compondo o todo do enunciado, constituindo, dessa vez, um *eu-para-mim* que utilizava a música *para poder explicar, o tempo passado simples e o presente perfeito*. O uso da música como recurso que garante certa ludicidade à aula que é avaliada como *bacana* pelos alunos ganha um novo sentido diante da representação do professor sobre a imagem de si, passando a figurar como um instrumento para explicar questões gramaticais. Isso indica que a autoconfrontação se torna terreno propício para a tomada de consciência, quando o professor olha para si de um extra lugar, percebendo-se no que fez, e toca, dialogicamente, sua própria consciência, reelaborando sua ação no seu dizer, abrindo espaço para um vir a ser, incompleto e inacabado, pois “a compreensão que o sujeito tem de si se constitui através do olhar e da palavra do outro” (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 112), mesmo quando ocupo o lugar de outro de mim mesmo.

A interpretação que o professor deu ao uso da música, portanto, não esteve ancorada somente no que foi feito na aula – na atividade real, como uma simples metanarrativa, mas sobretudo no “emprego de uma relação dialógica nova, que escapa aos limites das situações vividas” (VIERIA; FAÏTA, 2013, p. 51) e constrói, pela linguagem, o real da atividade. A experiência anterior do uso da música na aula como *um atrativo* é reelaborada como um recurso que explica *o tempo passado simples e o presente perfeito*. Os dois polos de valores apresentados compõem o cenário da reconstituição discursiva do professor sobre a atividade, assegurando que a autoconfrontação não nos leva ao conhecimento direto da atividade real, mas, como um ponto de apoio, situa o sujeito fora de si mesmo e provoca o espanto com os eventos que são difíceis de interpretar, no confronto de pontos de vista. É essa posição exotópica diante do trabalho, em relação as escolhas e/ou aos dilemas, como observado, que o professor se redescobre em sua própria atividade (CLOT, 2005).

Nosso último exemplo traz o diálogo no qual o P3 fala sobre um dos poemas escolhidos para a aula de Literatura Inglesa I e mostra, com auxílio de seu *tablet*, as figuras que foram desenhadas pelo autor do poema. Ao ver-se no vídeo durante essa cena, o professor enuncia o seguinte:

P3: Aí, assim, é até, embora eu faça uso das novas tecnologias, aqui, nessa fala aqui, aqui, eu falando sozinho, pedindo a consulta, jogando perguntas e tudo, eu vi, eu me vi como um professor da velha guarda, né? Lançando as bases históricas, não sei o que, ou coisas assim, mas que é necessário, até eu fiquei assim, meio, pô bicho, tá meu quadradão [...].

Fonte: adaptado de Bastos (2019).

Nesse comentário, ao se deslocar da posição de sujeito da atividade para a posição de analista de si, o professor se deixa surpreender com o que viu. Seu enunciado inicia com o uso do dêitico espacial *aí* que remete ao momento da aula em que está mostrando imagens no seu *tablet* para os alunos. Ao passo que se percebe como da *velha guarda*, o professor engendra uma reflexão pautada na relação paradoxal entre o uso de ferramentas tecnológicas e a manutenção de uma prática tradicional, materializada nos segmentos *embora eu faça uso das novas tecnologias/eu me vi como um professor da velha guarda*. O P3 entende que está *lançando as bases históricas, não sei o que, ou coisas assim, mas que é necessário, até eu fiquei assim, meio, pô bicho, tá meu quadradão*. A dúvida marcada pela expressão *não sei o que* seguida da valoração *mas que é necessário* retoma a ideia de que as práticas tradicionais, o falar sozinho, fazer perguntas, por vezes são necessárias e compõem a prática de um professor. Ao colocar em palavras os elementos de sua experiência profissional, o P3 marca a disputa entre dois modelos sociais da profissão, um professor inovador e um professor tradicional, exemplificando o atravessamento das relações de alteridade na constituição do sujeito, uma vez que o *eu-para-mim* nada mais é do que o meu encontro com o olhar do outro, que me completa os sentidos (BAKHTIN, 1997).

O momento em que o P3 se reconhece como um professor *quadradão* evidencia que o seu olhar de antes via de forma limitada a si mesmo, e o seu olhar de agora favorece uma auto-objetivação capaz de encontrar na sua própria fala o que antes dele se escondia, produzindo a consciência de si na relação *eu-para-mim*. O uso repetido do dêitico espacial *aqui* no segmento *aqui, nessa fala aqui, aqui, eu falando sozinho, pedindo a consulta, jogando perguntas e tudo*, valoriza ainda mais o que temos discutido até agora, fazendo emergir a ressignificação da atividade primeira, sugerindo um *eu-para-mim* do passado

como *um professor da velha guarda* que causa estranhamento, representado pelo segmento *até eu fiquei assim, meio, pô bicho, tá meio quadradão*, que ao encontrar o olhar do professor do presente não pode permanecer imóvel, pois o homem, assim como esclarece Bakhtin (1997), para viver, deve estar inacabado, aberto para si mesmo, deve ser para si mesmo um valor ainda por-*vir*, deve não coincidir com a sua própria atualidade.

O discurso do P3 parece apresentar sempre uma possibilidade não realizada. O mesmo segmento *até eu fiquei assim, meio, pô bicho, tá meio quadradão* aponta um *eu-para-mim* que pode vir a ser, talvez, capaz de romper com *as bases históricas*. O ato de se vê fazendo dispara o processo de reflexão e deixa latente o vir a ser do professor, uma potencialidade gerada na representação discursiva de sua atividade real. Fica clara a posição exotópica propiciada pela autoconfrontação, permitindo que, ao se ver como outro de si mesmo – *eu-para-mim* –, o professor perceba as contradições de sua própria atividade. Essa movência sugere que na autoconfrontação “o sujeito desfaz e refaz os elos entre o que ele se vê fazendo, o que há para fazer, o que ele gostaria de fazer, o que ele poderia ter feito ou o que pode ser feito”⁵ (CLOT, 2005, p. 10). Ao passo que revive a atividade passada, o professor (re)pensa, constrói e se reconstrói em possibilidades futuras.

Por fim, os três professores, cada um à sua maneira, construíram movimentos exotópicos sobre as suas práticas de trabalho, assumindo o lugar de analistas da própria atividade. A autoconfrontação, como dispositivo metodológico e (trans)formativo, foi capaz de propiciar relações dialógicas entre o trabalhador e sua atividade, contribuindo para se criar condições materiais para que fosse possível aos professores verem a si mesmos e, a partir do confronto com a atividade real, (re)construírem, pela linguagem, nas fronteiras entre discurso e atividade, as potencialidades de um vir a ser, da transformação de suas práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, trilhamos um caminho teórico-metodológico relacionando a linguagem com o trabalho docente. Para tanto, recuperamos os pressupostos da Teoria Dialógica do Discurso aliados ao conhecimento sobre a análise do trabalho construído

⁵ No original: le sujet défait et refait les liens entre ce qu'il se voit faire, ce qu'il y a à faire, ce qu'il voudrait faire, ce qu'il aurait pu faire ou encore qui serait à refaire.

pela Clínica da Atividade, o que nos permitiu pensar, do ponto de vista dialógico, como é arquitetado na autoconfrontação simples o *eu-para-mim* de três professores do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual Vale do Acaraú, quando se tornaram os sujeitos observadores externos da própria atividade.

A análise que empreendemos aponta, junto com as demais pesquisas já realizadas e retomadas no quadro teórico, que o princípio dialógico da autoconfrontação se deixa flagrar materialmente nos enunciados dos professores, especialmente pela remissão pronominal e pelo uso dos dêiticos pessoais, temporais e espaciais. As refrações e os deslocamentos entre a posição de professor para a posição de analista da prática produzem um novo espaço-tempo no qual os sujeitos necessitam retomar a ação passada e com ela se contrapor, concordar, presumir ou justificar suas escolhas. Podemos apontar o contraponto entre as práticas tradicionais – aula expositiva, ensino de gramática tradicional, professor falando sozinho – e a sua ressignificação discursiva – oficina, variação da prática e uso das tecnologias – como um retrato das dinâmicas do trabalho docente que transforma em discurso a atividade real, revelando, pela linguagem, o real da atividade, que é capturado na reelaboração do feito pelo dito.

Reconstruir em discurso a ação vivida não pode ser entendido, como demonstramos, apenas como uma simples narrativa, um dizer sem compromisso com o realizado, um dizer ideal sobre um feito improvável. Por ser ancorado na própria gravação, o dizer do professor não pode escapar de si mesmo, o que impele a uma reconstrução. A autoconfrontação, de tal modo, torna-se um poderoso ponto de apoio para a auto-objetivação, para uma relação dialógica do professor consigo mesmo, criando o excedente de visão necessário para que o *eu* do presente olhe o *eu* do passado, perceba-o como o *outro* e, no ponto em que se tocam dialogicamente, revele o que de si se escondia e que só pode ser visto de um extra lugar. Daí a importância do reconhecimento da autoconfrontação como dispositivo metodológico e formativo, que pode contribuir para a (trans)formação das práticas do professor que passa a conhecer melhor a si mesmo e ao seu trabalho.

Dessa forma, contemplar-se a si mesmo de outro lugar favorece a tomada de consciência, que é fruto do encontro do nosso olhar e da nossa palavra com o olhar e a palavra do outro. No ângulo de visão permitido pela autoconfrontação, experimentamos o *eu-para-mim* como “o lugar da busca de sentido, mas também, simultaneamente, da incompletude e da provisoriedade” (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 111), o que consolida a perspectiva sobre o entendimento do *eu-para-mim* como um dizer de si, um

situar-se de fora do sujeito, que ao enunciar altera a si próprio e aos outros a quem dirige a palavra.

REFERÊNCIAS

- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. *Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 36-53.
- ARIATI, S; LIMA, A. Questões de estilo no exercício da docência na Educação Superior. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p.193-212, mar. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982018000100193&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 28 fev. 2020.
- BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12ª edição. São Paulo: HUCITEC, 2006. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira. Revisão da tradução Marina Appenzeller.
- BAKHTIN, M. M. *Teoria do romance I: A estilística*. São Paulo: 34, 2015. Tradução de Paulo Bezerra.
- BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévsky*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018. Tradução de Paulo Bezerra.
- BASTOS, R. L. G. *As vozes (re)veladoras das representações identitárias dos professores universitários do Curso de Letras Inglês*. 2019. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/48670>. Acesso em: 08 maio 2020.
- BASTOS, R. L. G.; RIBEIRO, P. B. A autoconfrontação como dispositivo metodológico para a formação continuada do professor. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 8, n. 2, p. 165-178, mai./ago. 2019. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/4039/2061>. Acesso em: 08 maio 2020.
- BRAIT, B. Análise e Teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2 ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.
- CLOT, Y. L'autoconfrontation croisée en analyse du travail: l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. In: FILLIETTAZ, L; BRONCKART, J. P. *L'analyse des actions et des discours en situation de travail: concepts, méthodes, et applications*. Édité par Laurent Fillietaz et Jean-Paul Bronckart. Louvain, Peeters, BCILL, 2005.
- CLOT, Y. *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- CLOT, Y.; FAÏTA, D. GÊNEROS E ESTILOS EM ANÁLISE DO TRABALHO: CONCEITOS E MÉTODOS. *Trabalho & Educação*, v. 25, n. 2, p. 33-60, 23 out. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9555>. Acesso em: 28 fev. 2020.
- FAZION, F.; LOUSADA, E. G. A entrevista em autoconfrontação como motor para o desenvolvimento: diálogo de uma professora com sua prática. *Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 32, n. 1, p.215-236, abr. 2016. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502016000100215.

Acesso em: 29 fev. 2020.

GRANDE, P. B. de; NASCIMENTO, E. L. Identidades docentes entre mundos discursivos em disputa: formação do professor, letramentos e desenvolvimento. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, v. 57, n. 1, p. 579-599, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8651042>. Acesso em: 27 fev. 2020.

HEBECHE, L. *Da consciência ao discurso: ensaio sobre Mikhail Bakhtin*. Florianópolis: Nefipo, 2010.

LOPES, W. B.; MORAES, R. M. A. de; GONÇALVES, J. B. C. O conceito bakhtiniano de cronotopo nas análises de discursos em situação de autoconfrontação. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 8, n. 1, p.71-92, 31 mar. 2018. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1055>. Acesso em: 28 fev. 2020.

MACHADO, A. R; LOUSADA, E. G. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional. *Cad. psicol. soc. Trab*, São Paulo, 2013, v.16, n. spe, p. 35-46, 2013. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172013000300005. Acesso em 29 fev. 2020.

NASCIMENTO, V. O eu-para-mim de intérpretes de língua de sinais experientes em formação. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 13, n. 3, p.104-122, dez. 2018. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732018000300104&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 28 fev. 2020.

MOITA LOPES, L. P. da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-42.

RIBEIRO, P. B. *Oficina(s) do professor de Língua Portuguesa*. São Paulo: Pontes, 2018.

SOBRAL, A. *A filosofia primeira de Bakhtin: roteiro de leitura comentada*. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

SOBRAL, A; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 10, n. 3, p.1076-1094, 26 ago. 2016. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33006>. Acesso em: 28 fev. 2020.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Das significações na língua ao sentido na linguagem: parâmetros para uma análise dialógica. *Linguagem em (dis)curso*, Tubarão, v. 18, n. 2, p.307-322, ago. 2018. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322018000200307&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 08 fev. 2020.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. de. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 83-104.

SAUJAT, F. Trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 4-31.

SOUZA, S. J. e; ALBUQUERQUE, E. D. P. e. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 7, n. 2, p.109-122, dez. 2012. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217645732012000200008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 28 fev. 2020.

VIEIRA, M.; FAÏTA, D. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. *Polifonia*, Cuiabá, n. 7, p. 27-67, 2003.

Disponível

em:

<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1137>. Acesso em 28 fev. 2020.

Data de recebimento: 15/03/2020

Data de aprovação: 11/05/2020