

LOUSADA, Eliane Gouvêa. Estudar os processos de desenvolvimento: contribuições para a formação de professores. *ReVEL*, edição especial, v. 18, n. 17, 2020. [www.revel.inf.br].

## **ESTUDAR OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

*Studying the process of development: contributions for teacher education*

**Eliane Gouvêa Lousada<sup>1</sup>**

elianelousada@uol.com.br

**RESUMO:** Neste artigo, temos por objetivo apresentar um dispositivo de intervenção e formação de professores que coloca o foco no processo de desenvolvimento dos envolvidos, descrevendo suas bases teórico-metodológicas, seus princípios, sua organização e alguns de seus resultados para a formação de professores. O dispositivo foi concebido com base nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 2008), associados aos métodos propostos pela Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2001) e Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação (FAÍTA, 2004; AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004). O contexto estudado é um curso de extensão de língua estrangeira, no qual professores iniciantes começam a dar aulas e no qual implementamos um dispositivo de intervenção e formação que procura criar verbalizações sobre o trabalho de ensino, contribuindo para que os professores possam se desenvolver, desenvolver sua atividade de trabalho e contribuir para transformações no coletivo de professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação de professores; desenvolvimento; trabalho docente.

**ABSTRACT:** In this article, we aim to present an intervention and a teacher development device that focuses on the development process, describing its theoretical and methodological bases, its principles, its organization and some of its results for teacher development. The device was conceived based on the theoretical and methodological framework of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 2006, 2008), associated with the methods proposed by the Activity Clinic (CLOT, 1999, 2001) and Ergonomics of the Activity of Education Professionals (FAÍTA, 2004; AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004). The context studied is a foreign language extension course, in which beginning teachers start to teach and in which we implemented an intervention and development device that seeks to create verbalizations about teaching work, helping teachers to develop their work activity and contribute to changes in the collective of teachers.

**KEYWORDS:** teacher education; development; teacher's work.

---

<sup>1</sup> Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUCSP). Professora da FFLCH-USP. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq.

## INTRODUÇÃO

*É somente em movimento que um corpo mostra o que ele é<sup>2</sup>. (Vigotski<sup>3</sup>, 1931/1978).*

O estudo dos processos de aprendizagem e desenvolvimento não é algo novo: encontramos propostas nesse sentido desde, no mínimo, o final do século XX. Com efeito, segundo Alheit e Dausien (2005), foi na Europa dos anos 70 que surgiu, ainda que timidamente, a ideia de “educação (ou aprendizagem) ao longo da vida” (*Lifelong Learning*). Porém, esses mesmos autores afirmam que foi nos anos 90 que a ideia tomou forma e impulsionou uma série de ações, como o decreto, proposto pela Comissão Europeia, que determinou que 1996 fosse considerado como sendo o ano da educação ao longo da vida (*Year of Lifelong Learning*) ou a iniciativa da Inglaterra de nomear um ministro da educação ao longo da vida, além de uma série de outras iniciativas de cunho político que reforçavam essa ideia.

No século XXI, temos alguns ecos dessa preocupação em pesquisas ligadas à educação e aos processos de leitura e escrita. No mundo francófono, temos as pesquisas sobre a continuidade das aprendizagens em leitura e escrita (DEZUTTER, BISAILLON, 2014), segundo as quais estas ocorrem ao longo da vida. Para esses autores, a complexidade das situações de leitura e escrita e a variedade de textos que se pode encontrar/produzir fazem com que nunca “terminemos” de aprender a ler e a escrever. Com essa perspectiva em mente, um desses pesquisadores<sup>4</sup> fundou um Grupo de Pesquisa sobre a continuidade das aprendizagens em leitura e escrita, o CLE (*Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture*)<sup>5</sup>, que tem reunido pesquisadores canadenses e de outros países.

No mundo anglófono, merece destaque a proposta de C. Bazerman que tem se concentrado no estudo da escrita ao longo da vida, chamado, por ele, de *Lifespan Development of Writing*. Reunindo, também, uma grande equipe americana e internacional, Bazerman tem se preocupado com estudos sobre longos períodos de

---

<sup>2</sup> C'est uniquement en mouvement qu'un corps montre ce qu'il est. » (Vigotski, 1931/1978). Tradução nossa.

<sup>3</sup> Adotamos a grafia brasileira de Vigotski, embora algumas das obras consultadas estejam em francês, cuja grafia é Vygotski.

<sup>4</sup> Prof. Dr. Olivier Dezutter.

<sup>5</sup> <https://www.collectif-cle.com/>

desenvolvimento do ponto de vista da escrita. Ele parte de princípios muito semelhantes aos da equipe francófona: escrever é algo complexo, os contextos de uso da escrita são variáveis, assim como tudo o que tem ligação com ela: mudanças sociais, recursos, tecnologias etc. O livro *“The Lifespan Development of Writing”* (BAZERMAN et al, 2018) nos traz um pouco sobre as pesquisas que podem ser desenvolvidas nesse escopo.

Quanto a nós, essa vertente de estudo e de pesquisa nos interessa, pois permite realizar uma parte do projeto vigotskiano (VIGOTSKI, 1997), que era o de estudar os processos de desenvolvimento das pessoas, dentre eles a ontogênese, sempre levando em conta seu dinamismo: como apontamos na epígrafe deste artigo, é necessário colocar “um corpo” em movimento, para compreendê-lo. Ao mesmo tempo, ao estudar o desenvolvimento do ponto de vista da linguagem, ou seja, por meio dos textos produzidos pelos sujeitos, inserimo-nos precisamente no escopo de pesquisas do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que têm por objetivo investigar o papel fundador da linguagem e da atividade discursiva no funcionamento humano (BRONCKART, 2006, 2008). E é precisamente sobre esse aspecto que contribuímos para este número<sup>6</sup>.

Passemos, agora, para uma breve reflexão sobre o campo da formação de professores. Como temos apontado em diversas publicações (LOUSADA, 2017a, 2020; LOUSADA; FAZION, 2019), muitas são as pesquisas e estudos sobre a formação de professores, tanto na área da Educação, quanto na da Linguística Aplicada. Essas pesquisas têm se intensificado bastante nas últimas décadas em diversos países e, no Brasil, tendo em vista seu esperado impacto na aprendizagem e no desempenho dos alunos, elas têm ganho cada vez mais espaço.

Porém, em qualquer que seja a linha teórico-metodológica adotada, desde a mais clássica, ou seja, a transmissão de saberes da didática e/ou da pedagogia, ou, por exemplo, a do Professor Reflexivo, iniciada por Schön (1995, 2000) e com inúmeros seguidores no Brasil, ou a das histórias de vida (CONNELLY; CLANDININ, 1995), ou ainda tantas outras, pouco se estuda sobre o processo de desenvolvimento dos professores “ao longo de sua formação e de seu trabalho”. De forma simplificada, podemos dizer que, na linha do professor reflexivo (SCHÖN, 1995, 2000), o foco recai sobre o tipo de reflexão (na ação, sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação) que se pode promover no professor em relação à

---

<sup>6</sup> Embora tenhamos pesquisas de escopo longitudinal sobre o desenvolvimento das capacidades linguageiras, vamos abordar, neste artigo, o desenvolvimento dos professores.

sua prática, muitas vezes com o auxílio de gravações em vídeo. Nesse caso, a ênfase na reflexividade do professor é vista como uma possibilidade de mudança das ações futuras, ou seja, ao refletir, de diversas maneiras, sobre sua prática, ele poderá mudar suas ações. Aborda-se, então, períodos específicos de formação docente, com base nas reflexões, individuais, sobre sua prática.

Por outro lado, na linha das histórias de vida, é dado destaque às experiências vividas pelo professor ao longo de sua vida, marcadas por sua subjetividade, e em seu impacto nas ações do professor. Connelly e Clandinin (1995) têm uma compreensão mais ampliada dos impactos das situações encontradas ao longo da vida dos professores em sua vida profissional atual. Esses autores procuram, por meio da pesquisa narrativa, recuperar essa “história” individual como uma maneira de compreender e operar mudanças na prática atual do professor. Embora tenhamos descrito de forma bastante sucinta alguns dos paradigmas de formação de professores, parece-nos que essas correntes colocam o foco em alguns momentos específicos da formação e em suas influências. Em outras palavras, não nos parece que esses estudos levem em conta os processos de desenvolvimento do professor construídos de forma longitudinal ao longo de sua experiência de trabalho, como no caso do foco na aprendizagem ao longo da vida.

Justamente, com base em duas das vertentes das Ciências do Trabalho, a Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2001) e a Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação<sup>7</sup> (FAÏTA, 2004; SAUJAT, 2004; AMIGUES, 2004), temos procurado construir dispositivos de intervenção nas situações de trabalho docente e de formação de professores e, paralelamente, uma metodologia de pesquisa sobre essa temática, que focalizam o desenvolvimento do professor ao longo de sua experiência de trabalho, impulsionado pela aprendizagem do *métier*, tanto na sala de aula, quanto em instâncias mais formais de formação. Ao enfatizar o processo de desenvolvimento de forma longitudinal, não nos centrando em efeitos localizados, momentâneos ou anteriores da formação na ação do professor, buscamos realizar o projeto vigotskiano (VIGOTSKI, 1997) de estudar as “pistas” desse processo de desenvolvimento, para compreender seu funcionamento, considerando a “história” desse fenômeno. Além disso, ao fazê-lo por meio de verbalizações produzidas pelos professores a respeito de suas experiências de

---

<sup>7</sup> ERGAPE.

trabalho, ou seja, ao dar destaque ao papel central da linguagem nesse processo, aderimos, como já dissemos, ao quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 2008), que procura investigar o funcionamento discursivo e seu impacto no desenvolvimento das pessoas. Nesse sentido, dialogamos com outras pesquisas do Grupo ALTER-CNPq como, por exemplo, a de Guimarães e Carnin (2020).

Neste artigo, temos por objetivo apresentar esse dispositivo de intervenção e formação que coloca o foco no processo de desenvolvimento, descrevendo suas bases teórico-metodológicas, seus princípios, sua organização e alguns de seus resultados para a formação de professores.

## **1 ALGUNS FOCOS DOS ESTUDOS SOBRE DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIAL E DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO**

### *1.1 O INTERACIONISMO SOCIAL*

Apesar de ter sido realizada em um curto período, a obra de Vigotski (1931, 1935, 1997, 2003) é extremamente rica e seus frutos têm sido amplamente utilizados como fontes de várias pesquisas. Sem pretender fazer um levantamento extenso sobre seus estudos, parece-nos importante ressaltar alguns pontos que nos ajudarão nas discussões que traremos neste artigo.

Procurando combater a fragmentação das ciências humanas e, concentrando-se em um projeto de pesquisa que procurava compreender o desenvolvimento humano, inclusive do ponto de vista da ontogênese, Vigotski (1997) propôs o estudo do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, buscando compreender o papel dos instrumentos nesse desenvolvimento e dando destaque para a linguagem nesses processos mediatizados.

Uma das teses mais importantes de Vigotski (1997) é a de que a aprendizagem precede o desenvolvimento, mas ela não o propicia necessariamente. Nas palavras de Janette Friedrich (2012), ao discorrer sobre a obra de Vigotski, é preciso “ser afetado”, para que o desenvolvimento ocorra. Segundo Vigotski (1997), é preciso que o sujeito seja “sensível” à aprendizagem, para que o desenvolvimento possa ocorrer. Isso nos leva à questão sobre como identificar, como perceber que o indivíduo foi “afetado”, ou seja, como

saber que ele é sensível à aprendizagem, supondo que essa, embora não seja uma garantia, é uma condição para o desenvolvimento?

Para irmos além dessa questão, Friedrich (2012) sugere que retomemos um aspecto caro a Vigotski (1997), ou seja, as neofomações propiciadas pela escola. Para ele (VIGOTSKI, 1997), há duas neofomações principais da escola: a primeira é a tomada de consciência; a outra é o domínio, ou a intervenção da vontade. A tomada de consciência de um conceito é a condição, segundo ele, para utilizá-lo voluntariamente. Há, portanto, uma interdependência da tomada de consciência e da intervenção da vontade. A tomada de consciência apoia-se em uma generalização dos processos psíquicos próprios, que conduz ao seu domínio. Segundo Friedrich (2012), em sua obra sobre o pensamento vigotskiano, para o autor, dominar quer dizer: poder fazer voluntariamente.

Nesse ponto, compreendemos o papel preponderante da tomada de consciência para a aprendizagem, ou, dito de outra forma, para propiciar, eventualmente, o desenvolvimento. Ao mesmo tempo, esse ponto nos conduz a indagarmos-nos, na perspectiva vigotskiana (1997), sobre o papel da escola no desenvolvimento e, por outro lado, sobre a formação de adultos. Ora, Vigotski (1997) colocou o foco de suas pesquisas no desenvolvimento de crianças em idade escolar. Quando ele fala de tomada de consciência e intervenção da vontade, ele está falando de “neofomações” da escola. É, portanto, essencial que nos indaguemos sobre uma possível (ou não) aplicabilidade desses conceitos para a compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento em adultos.

Essa questão é ainda mais instigante se levarmos em conta o que expusemos em nossa Introdução: a aprendizagem ao longo da vida. Se, como alguns pesquisadores sugerem, nunca “terminamos” de aprender, a aprendizagem atinge necessariamente a fase adulta; e, nessa perspectiva, perguntamo-nos: como esses conceitos profícuos, propostos por Vigotski (1997), podem ser utilizados para a compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento após a idade escolar?

Para abordar essa questão, vejamos algumas reflexões de Vigotski (1997) sobre a aprendizagem e sobre o desenvolvimento, através de sua proposta de compreensão do processo de formação de conceitos, indagando-nos sobre esse processo no caso de crianças e de adultos. Para o autor (VIGOTSKI, 2009, p. 174), existem três estágios principais no processo de formação de conceitos: a imagem sincrética (ou amontoado de objetos), o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos. No primeiro estágio,

as palavras, que, para ele, permitem generalizar e são o próprio local de formação do conceito, são utilizadas segundo a percepção do indivíduo. Seu significado leva em conta objetos aparentemente não relacionados uns com os outros e cuja ligação é ocasional, ou seja, são as impressões que permitem relacioná-los. Nesse estágio, um amontoado de objetos é construído por nexos subjetivos e forma um amontoado de objetos.

O segundo estágio intitula-se “pensamento por complexos”, pois, nesse momento, os objetos são reunidos por características em comum, ou seja, por nexos objetivos. Em outras palavras, a criança não mais reúne os objetos por nexos subjetivos, ela passa a um estágio mais complexo, no qual são as características objetivas do objeto que permitem reuni-las em uma palavra. No entanto, os vínculos que unem as características ainda são fatuais e fortuitos, não se trata, ainda, de um conceito verdadeiro, no qual a união das características se dá por um traço e uma uniformidade. Vigotski (2009, p. 228-229) descreve cinco fases do pensamento por complexos que não cabe descrever aqui. Salientemos, porém, que o autor ressalta que o adulto frequentemente pensa por complexos, sua linguagem “está cheia de resíduos do pensamento por complexos” (VIGOTSKI, 2009, p. 180). Segundo ele, é muito frequente que o adulto pense por complexos e, muitas vezes, desce a formas mais elementares e primitivas<sup>8</sup> (VIGOTSKI, 2009, p. 228-229).

Entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos (o conceito “verdadeiro”), ocorre o que Vigotski (2009) chama de pseudoconceitos. O agrupamento para formar pseudoconceitos se dá pelas semelhanças concretas visíveis e não por uma

---

<sup>8</sup> Tentando refletir sobre formas de pensamento menos elaboradas que podem ser encontradas em adultos, podemos dar o exemplo dos conceitos de vegetarianismo ou veganismo. Geralmente, os vegetarianos e veganos, além de pessoas que convivem com elas, especialistas etc. sabem o que cada conceito significa e não os confundem. No entanto, pessoas que não têm contato com esses conceitos comumente confundem os dois, imaginando que vegetarianos não comem nenhum tipo de produto animal (característica do veganismo), ou servem frango ou peixe para vegetarianos, imaginando que o conceito significa: “vegetarianos não comem carne”, o que mostra um conceito em formação, não finalizado. Nesse exemplo da vida comum, vemos que os conceitos sobre os fatos do mundo se formam a partir de experiências cotidianas e que estes podem ir sendo elaborados ao longo do contato com outras relações interpessoais ou a partir de situações formais de aprendizagem. Exemplo semelhante pode ser inferido a partir da situação atual da pandemia do covid-19: antes dela, provavelmente a maioria da população não sabia diferenciar “vírus” de “bactéria” e não conhecia as formas de contágio e as maneiras de evitá-lo, pois não entendia os conceitos. Com a grande cobertura da mídia e as inúmeras entrevistas com especialistas, uma parte da população que se interessou pelo assunto deve, provavelmente, ter aprendido a diferença entre os dois conceitos, compreendendo, por exemplo, que não podemos dizer que o vírus “morre”, já que não são organismos vivos, mas as bactérias sim. Esses exemplos mostram o que Vigotski (2009) enuncia, entretanto sem dar exemplos: o adulto nem sempre pensa por conceitos.

propriedade abstrata. Por essa razão, embora se assemelhem aos conceitos verdadeiros, os pseudoconceitos não o são, pois as relações que unem os objetos são apenas visíveis e concretas, mas não são profundas, propiciadas pela abstração. Segundo Vigotski (1997), os pseudoconceitos são característicos da passagem da infância para a adolescência. Para ele, a criança desenvolve um pensamento por complexos e, em seguida, o adolescente forma pseudoconceitos que levarão, mais tarde, aos conceitos. Portanto, como vemos, o processo de formação de conceitos para o autor não estabelece uma ligação direta de passagem de um conceito cotidiano para um conceito científico.

Não podemos expor toda essa tese aqui, porém, guardemos em mente o seguinte: no processo de formação de conceitos, é a partir dos conceitos cotidianos que o pensamento por complexos se forma e é através da linguagem que os pseudoconceitos se formam, tornando-se, mais tarde, conceitos verdadeiros. Como dissemos, ainda que o processo de formação de conceitos seja característico da passagem da infância para a adolescência, até a idade adulta, o adulto não pensa sempre por conceitos. Vigotski (1997) afirma, ainda, que os conceitos “tanto do adolescente quanto do adulto, na medida em que eles se aplicam apenas à esfera da experiência puramente cotidiana, não ultrapassam frequentemente o nível dos pseudoconceitos<sup>9</sup>” (VIGOTSKI, 1997, p. 260). Também não retomaremos em detalhes, por se tratar de uma das teses mais conhecidas de Vigotski (1997), mas todo esse processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, de formação de conceitos, parte das relações interpessoais para se tornar uma função intrapessoal. Ele afirma que cada função psicológica superior aparece duas vezes no curso do desenvolvimento, primeiramente como atividade coletiva, social, como função intersíquica e, a segunda vez, como uma propriedade interior do pensamento da criança, como função intrapsíquica (VIGOTSKI, 1935/1985, p. 111).

Essas reflexões são importantes para que possamos compreender a proposta de estudo dos processos de desenvolvimento e os dados que traremos para estudá-los. Passemos, agora, para uma breve introdução do Interacionismo Sociodiscursivo e para sua proposta para compreender o desenvolvimento.

---

<sup>9</sup> « de l'adolescent comme de l'adulte, dans la mesure où ils ne s'appliquent qu'à la sphère de l'expérience purement quotidienne, ne dépassent souvent pas le niveau des pseudo-concepts ». Tradução nossa.



## 1.2 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

O Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008) tem se preocupado em realizar uma parte do projeto vigotskiano, concentrando-se no papel preponderante da linguagem para a compreensão do desenvolvimento humano. Voltados para o campo da Didática das Línguas, vários estudos do final do século XX e início do século XXI concentraram-se no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, ao produzirem diferentes gêneros textuais (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1993). Nessa vertente de estudos do ISD, são de fundamental importância os conceitos de modelo didático (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003) e de sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2001), que permitiram que a reflexão sobre o desenvolvimento pela linguagem, a partir dos conceitos vigotskianos, chegasse à sala de aula. O conceito de sequência didática ilustra perfeitamente a adoção dessa perspectiva e sua aplicação ao ensino. Ao partir de uma análise do que os aprendizes podem fazer sem a ajuda de pares mais desenvolvidos (a produção inicial, que permite determinar o nível de desenvolvimento real [1], propondo, em seguida, módulos para conduzi-los à aprendizagem do que ainda não são capazes de fazer sozinhos e terminando, enfim, com a produção final, que permite identificar o nível de desenvolvimento real [2], após a aprendizagem), a sequência didática reflete vários conceitos advindos do pensamento de Vigotski (1997): o de zona de desenvolvimento real e potencial; o de instrumento que atua na zona de desenvolvimento potencial podendo (ou não) levar ao desenvolvimento; o próprio conceito de aprendizagem e sua relação com o desenvolvimento.

Esses três conceitos, capacidades de linguagem, modelo didático e sequência didática, deram origem a inúmeras pesquisas na Suíça e em outros países, como no Brasil. Associados a outras pesquisas que investigaram o papel das sequências didáticas e da influência do professor, esses estudos permitiram estudar o processo de desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos.

Mais recentemente, Bronckart (2006, 2008) e outros pesquisadores de Genebra (BULEA, 2010) preocuparam-se em compreender o agir humano, por meio dos textos que o veiculam. O foco das pesquisas com esse objetivo recaiu sobre o estudo do agir dos trabalhadores, por meio das produções languageiras produzidas nesse contexto. Uma das pesquisas sobre essa temática concentrou-se nos textos produzidos durante a realização

de tarefas, documentos do entorno precedente ao agir e entrevistas anteriores e posteriores ao agir em três contextos diferentes: uma empresa de material farmacêutico e médico, a instituição que gerencia os Hospitais de Genebra e uma instituição de formação de professores (BRONCKART, 2006, 2008). Os resultados foram importantes para a compreensão do funcionamento desses textos, sobretudo os textos do entorno precedente ao agir (BRONCKART, MACHADO, 2004) e os textos de entrevistas (BULEA, 2010). Nessa fase das pesquisas, algumas categorias que poderiam ser consideradas como uma semântica do agir foram propostas como, por exemplo, as figuras de ação (BULEA, 2010), em pesquisa suíça, e as figuras do agir (MAZZILLO, 2006), em pesquisa brasileira.

No Brasil, os estudos sobre o trabalho docente pelo prisma do ISD têm tido grande repercussão e deram origem a uma série de pesquisas que, embora aliando vertentes teóricas diversas, colocam a compreensão do agir do professor por meio da linguagem como central. Assim, temos algumas investigações que aliam algumas das Ciências do Trabalho, como, por exemplo, a Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2001) e/ou a Ergonomia da Atividade dos profissionais da Educação (FAÏTA, 2004; AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004) ao ISD, como, por exemplo, Lousada (2006, 2017a, 2017b, 2020a, 2020b, 2020c); Lousada e Fazion (2019); Bueno (2007); Barricelli (2012); Fazion (2016); Longhi (2017); outras que se apoiam em quadros teóricos diversos para estudar o trabalho docente (SCHWABE, 2017; LEURQUIN, 2017); ou, ainda, outras que aprofundaram os pressupostos propostos pelos próprios pesquisadores do ISD, da Suíça e do Brasil (SILVA, 2013; CARNIN, 2014; LANFERDINI, CRISTOVÃO, 2017)<sup>10</sup>.

Nos últimos dez anos, dentro do quadro das análises sobre o agir humano, surgem estudos sobre o desenvolvimento das capacidades praxiológicas e epistêmicas de professores, portanto, de adultos (BULEA; BRONCKART, 2010). Em ambas as publicações, os autores procuraram propor maneiras de interpretar o agir e trazer elementos de compreensão para o desenvolvimento das capacidades praxiológicas e epistêmicas (BULEA; BRONCKART, 2010). Trata-se, portanto, de um foco em outro tipo

---

<sup>10</sup> A quantidade de pesquisas sobre o trabalho docente com base no ISD, aliando, ou não, outros quadros teóricos, é bastante grande. Não temos, portanto, a pretensão de elencar todos os trabalhos, apenas de mostrar que, em diálogo com o ISD, muitos pesquisadores brasileiros têm trazido outros quadros teóricos para analisar o trabalho docente.

de desenvolvimento humano, diferente do desenvolvimento das capacidades de linguagem tal como proposto por alguns pesquisadores do ISD.

Podemos sintetizar o que trouxemos da seguinte forma: Vigotski (1997) preocupou-se em estudar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, aprofundando-as no caso de crianças e adolescentes. Os pesquisadores do ISD, pertencentes à Unidade de Didática das Línguas da Universidade de Genebra, procuraram estudar o desenvolvimento das capacidades de linguagem (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1993) dos alunos, crianças ou adolescentes, em língua materna. Muitas pesquisas em diversos países decorreram dessa orientação, como foi o caso no Brasil, em Portugal, na Argentina, entre outros. Mais recentemente, surge a preocupação com o desenvolvimento das capacidades praxiológicas em adultos (BULEA; BRONCKART, 2010).

Vejamos, agora, o que temos desenvolvido no Grupo ALTER-AGE-CNPq sobre essa temática.

### *1.3 NOSSOS ESTUDOS SOBRE A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO ENQUANTO PROCESSOS*

No Grupo ALTER-AGE-CNPq, sobretudo nas pesquisas com sede na USP, temos nos aprofundado no estudo dos processos de desenvolvimento de adultos, a partir de vários pontos de vista. Em primeiro lugar, na esteira das propostas de Schneuwly e Dolz (2004), temos procurado compreender o desenvolvimento das capacidades de linguagem (DOLZ, PASQUIER; BRONCKART, 1993), porém, de adultos ao produzirem textos em língua estrangeira, mais especificamente o francês. A hipótese subjacente é a de que, em se tratando de uma língua estrangeira, as capacidades de linguagem não estão, ainda, totalmente desenvolvidas naquela língua-cultura, apesar de estarmos lidando com adultos. De certa forma, acreditamos que algumas das capacidades de linguagem desenvolvidas em língua materna podem ser transferidas para a língua estrangeira, mas não todas, por se tratar de outra língua, com elementos culturais muitas vezes diferentes. Mais recentemente, procuramos fazer esse estudo a partir do processo, de forma longitudinal, ou seja: acompanhando o desenvolvimento das capacidades de linguagem em períodos maiores, como o da graduação em Letras (TONELLI, LOUSADA, no prelo).

Em linha semelhante de estudo, alguns de nossos trabalhos propuseram-se a investigar o desenvolvimento da capacidade de fazer interagir pensamento e linguagem

de forma a criar raciocínios e conceitos (FERREIRA-SANTOS, 2020; FERREIRA-SANTOS; LOUSADA, 2020), ao longo do processo formativo do mestrado acadêmico. Nesses trabalhos, procuramos compreender como os mestrandos se tornam pesquisadores, pelo desenvolvimento de capacidades próprias à construção de conceitos potenciais, que são características do processo formativo do mestrado. Nesse sentido, trata-se da aprendizagem epistêmica (BOTA, 2018) em variados estágios, mostrando processos de maturação da formação de conceitos, podendo levar a um desenvolvimento prospectivo potencial.

Por outro lado, temos nos preocupado com o desenvolvimento do professor, enquanto trabalhador, de sua atividade de trabalho, do coletivo de trabalho no qual se insere e, em última instância, da situação de trabalho como um todo. Nesse sentido, procuramos investigar, também, um dos objetos de estudo da Clínica da Atividade: o desenvolvimento dos sujeitos, do coletivo, da situação, da atividade de trabalho (CLOT, 1999, 2001). Ao buscarmos compreender o desenvolvimento do professor de francês como língua estrangeira no exercício de seu *métier*, temos também nos aproximado do que Bulea e Bronckart (2010) propõem: o estudo do desenvolvimento das capacidades praxiológicas dos professores de línguas, procurando investigar como ele ocorre nas situações de trabalho de ensinar. Algumas pesquisas mostram esse tipo de preocupação, como, por exemplo, em Lousada (2017, 2020a, 2020b) ou Rocha e Lousada (2020).

Ainda mais recentemente, temos tentado aliar, como propõem Bulea e Bronckart (2010), o estudo do desenvolvimento das capacidades epistêmicas e praxiológicas de professores de francês, como em Rocha e Lousada (2020) e Lousada e Rocha (2020), em que analisamos como um curso de formação sobre o ensino por meio de gêneros textuais, aliado a experiências práticas de ensino, gerou (ou não) desenvolvimento de ambas as capacidades dos professores. Nessas pesquisas, temos tentado analisar o desenvolvimento da capacidade de fazer interagir práxis e conceitos, procurando estabelecer diálogo entre as capacidades praxiológicas e epistêmicas.

Procuramos descrever acima as pesquisas que temos desenvolvido no Grupo ALTER-AGE-CNPq, como uma maneira de situar este artigo no quadro de outras investigações do grupo. A seguir, apresentamos o dispositivo de intervenção e formação que elaboramos e que tem por objetivo colocar em foco o processo de desenvolvimento das capacidades praxiológicas dos envolvidos em sua atividade de trabalho de ensino.

## **2 UM DISPOSITIVO DE INTERVENÇÃO E FORMAÇÃO COM FOCO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO**

Em nossos estudos, temos nos baseado nos métodos retomados ou desenvolvidos pela Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2001; FAÏTA; VIEIRA, 2003) e utilizados, também, pelo grupo ERGAPE (FAÏTA, 2004), ou seja, os métodos indiretos, como a instrução ao sócia e a autoconfrontação, além de modificações destes ou outros métodos, concebidos por nós, que criam verbalizações sobre as situações de trabalho. Porém, é importante ressaltar que todos esses métodos foram propostos em nosso contexto como um dispositivo de intervenção e formação de caráter longitudinal, assim como proposto por Clot (1999, 2001), Clot, Faïta et al (2001) e Faïta e Vieira (2003), tendo o objetivo de promover o desenvolvimento dos envolvidos, de sua situação de trabalho e do coletivo de trabalho e não apenas como um método de coleta de dados para uma pesquisa pontual, ou um método de formação individual.

Esses métodos foram descritos em outros textos, como, por exemplo, o uso da instrução ao sócia (LOUSADA; FAZION, 2019) ou o uso de relatos de experiência (LOUSADA, 2013) e, sendo assim, não vamos descrevê-los com detalhes. Destaquemos, apenas o método da autoconfrontação e as etapas que temos proposto, pois se trata dos dados que traremos para análise neste artigo.

Como indicado por Faïta e Vieira (2003) e por Clot, Faïta et al. (2001), temos proposto intervenções nas situações de trabalho procurando identificar demandas dos professores envolvidos e buscando contribuir para que eles encontrem, em sua própria maneira de realizar o *métier* naquele contexto, alternativas, soluções, propostas, enfim, para que possam tomar decisões sobre seu trabalho. Paralelamente, temos objetivos formativos: promover o desenvolvimento das capacidades praxiológicas dos professores, além do desenvolvimento do coletivo e da própria situação de trabalho.

A seguir, veremos como temos adaptado o método da autoconfrontação para uso em nosso contexto, os cursos extracurriculares de francês.

## 2.1. O CONTEXTO

Nossas intervenções e nossas pesquisas<sup>11</sup> têm sido realizadas nos cursos de extensão de uma universidade pública, nos quais temos a seguinte situação: alunos de cursos de extensão que são estudantes da universidade, da comunidade externa, professores da rede pública e alunos da 3ª idade, que buscam os cursos para aprender francês; alunos da pós-graduação ou bacharéis formados que estão cursando licenciatura e que procuram os cursos para aprenderem a ser professores. Nesse contexto, temos dois lados: por um lado, alunos que se sentem privilegiados de aprenderem o francês nessa estrutura de extensão oferecida pela universidade; por outro lado, professores iniciantes que estão muito motivados a aprender a serem professores e que também se sentem privilegiados por poderem participar de uma estrutura de ensino de línguas e formação de professores que pode contribuir para a aprendizagem do trabalho de ensinar, no caso, o francês.

Nesse contexto, contamos com professores em momentos diferenciados de aprendizagem do trabalho de ensinar: alguns iniciam sua experiência em nosso contexto, outros começaram um pouco antes, mas buscam uma melhor formação. Diante dessa realidade, são propostas várias ações de formação, como, por exemplo: reuniões pedagógicas mensais, em que são discutidos temas ligados à didática das línguas, são apresentadas atividades, discutidas avaliações etc.; tutorados semanais para auxiliar na preparação de aulas por professores iniciantes, nos quais um professor com mais experiência ajuda na preparação das aulas; jornadas de formação de professores, nas quais vários professores ou pesquisadores apresentam trabalhos na área da Didática das Línguas, entre outros.

Nessa situação de início do exercício da profissão, surgem uma série de preocupações, dificuldades, inseguranças, dúvidas, ideias, soluções<sup>12</sup> etc. que são externalizadas pelos professores nas reuniões pedagógicas. É nesse contexto de discussões sobre o trabalho de ensinar, em que as questões administrativas praticamente não têm

---

<sup>11</sup> As pesquisas são realizadas em um momento posterior à intervenção. A intervenção visa a operar e propor mudanças, pelos próprios professores, em sua situação de trabalho, ao passo que a pesquisa é a interpretação do pesquisador sobre esse processo.

<sup>12</sup> Neste artigo, não nos aprofundaremos na maneira de nomear o que é externalizado pelos professores, deixaremos essa questão para outras publicações, como, por exemplo, Rocha e Lousada (2020).

espaço, que temos proposto uma série de intervenções, desde 2011, com o objetivo de ajudar esses jovens professores a encontrarem, em seus debates entre pares e compartilhando experiências semelhantes, mas não idênticas, suas próprias soluções para as questões sobre o trabalho. Procuramos utilizar métodos que criam verbalizações e que procuram contribuir para que os próprios professores transformem sua situação de trabalho, aprendam diferentes maneiras de realizar o trabalho, ao conhecer a experiência de outros e, eventualmente, desenvolvam suas capacidades praxiológicas. Lembremos que, como diz Vigotski (1931/1978), “é apenas em movimento que um corpo mostra o que ele é”. Em outras palavras, a intervenção tem o objetivo de colocar a situação de trabalho e os professores em movimento, para que possa haver aprendizagem e desenvolvimento e para que possamos compreender e estudar esses processos.

Embora a formação dos jovens professores sob essa orientação tenha se iniciado em 2011, criamos um quadro apenas com algumas das intervenções entre 2014 e 2020, pois elas envolveram o mesmo método de intervenção e praticamente os mesmos professores em formação<sup>13</sup>. O quadro abaixo explicita quatro intervenções realizadas nesse período, informando os objetivos, o método utilizado, os envolvidos etc.

<b>Período</b>	<b>Objetivos da intervenção, identificados pelos professores</b>	<b>Método e etapas realizadas</b>	<b>Participantes</b>	<b>Pesquisa</b>
2014 – 2017	Dificuldades com a correção de provas e atribuição de notas; como responder às perguntas difíceis dos alunos, quando não se tem a resposta; entre outras.	Reunião inicial de identificação das dificuldades dos professores; autoconfrontação simples, cruzada e retorno ao coletivo	Oito professores; quatro deles foram filmados durante uma atividade de trabalho.	Intervenientes: Eliane G. Lousada e Simone Dantas Longhi
2016 a 2017	Dificuldades com o uso do português,	Reunião inicial de identificação das	Quatro professores voluntários para as	Interveniente: Naiara Alves Duarte

<sup>13</sup> Em outras publicações (LOUSADA, 2017b) apresentamos esse mesmo quadro, porém com outras intervenções e outros métodos que não são objeto deste artigo.

	como corrigir, entre outras.	dificuldades dos professores; aloconfrontações individuais e coletivas e	aloconfrontações individuais e o conjunto de monitores-professores	
2018-2021	Dificuldades com o uso do português, entre outros	Reunião inicial de identificação das dificuldades dos professores, autoconfrontação simples, cruzada e retorno ao coletivo	Três professores foram voluntários para serem filmados; foram realizadas uma autoconfrontação cruzada, uma simples e um retorno ao coletivo.	Intervenientes: Debora Barbosa e Eliane G Lousada
2019-2020	Retorno, após vários anos, às dificuldades de 2014-2017, com três professores, com o objetivo de discutir duas temáticas que emergiram anteriormente: a correção das provas e o excesso de vocabulário nos níveis iniciantes.	Duas entrevistas: a primeira, com uma das professoras que tinha sido filmada em 2014; a segunda, com dois professores que tinham sido filmados em 2014	Três professores voluntários que participaram de autoconfrontação simples, cruzada e retorno ao coletivo em 2014.	Interveniente: Eliane G. Lousada

**Quadro 1:** Intervenções entre 2014 e 2020 com o método da autoconfrontação (Fonte: a autora)

Neste artigo, abordaremos a intervenção que ocorreu em 2014, justamente por que ela foi retomada e utilizada para realizar nova autoconfrontação, com três dos professores, em 2019/2020, com o objetivo de acompanhá-los ao longo dos anos e poder, de certa forma, observar seu desenvolvimento.



## *2.2 UM DISPOSITIVO DE INTERVENÇÃO E FORMAÇÃO COM FOCO NO DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES PRAXIOLÓGICAS DOS PROFESSORES*

Como proposto pelos autores que já mencionamos, em cada uma das intervenções que detalhamos acima utilizamos o método da autoconfrontação, procurando identificar quais eram as demandas reais dos professores daquele contexto, ou seja, quais questões, problemáticas, dificuldades, eles gostariam de abordar. Esse procedimento responde à proposta de realizar uma “intervenção” na situação de trabalho: isso significa que não há “pesquisadores” que pedem permissão para “coletar dados”, mas, ao contrário, intervenientes que podem contribuir, atendendo a uma demanda dos professores, e ajudá-los a encontrar as respostas para a transformação de sua situação de trabalho e de suas próprias práticas. O importante, nesse método, é criar verbalizações sobre a atividade de trabalho, propiciando uma confrontação com o próprio professor e com seus pares. Em nosso caso, essa confrontação é possível, pois temos um “coletivo de professores” (CLOT, 2008), que trabalha junto há algum tempo e que tem uma experiência de discussão e debate sobre o trabalho que permite que abordem questões comuns. Em nosso contexto, não se trata de professores que, por acaso, trabalham na mesma estrutura escolar, como uma coleção de pessoas (CLOT, 1999, 2008), mas de colegas trabalham conjuntamente, constituindo um grupo que se reúne em torno de preocupações comuns, com o objetivo de fazer transformações em sua situação de trabalho. É um grupo coeso que tem uma “história” de trabalho conjunta, o que faz com que, quando chegam novos professores, eles se sentem pertencendo a esse “coletivo” de professores.

Sendo assim, seguimos as seguintes etapas, propostas por Faïta e Vieira (2003) et Clot, Faïta, et al. (2001), adaptando-as um pouco ao nosso contexto<sup>14</sup>. Portanto, embora nos baseando inteiramente no método da autoconfrontação como desenvolvida pelos pesquisadores franceses, explicitamos, abaixo, a maneira pela qual temos utilizado esse método em nossas intervenções:

1. Reuniões iniciais com o coletivo de professores: apesar de as reuniões pedagógicas (de 3h) ocorrerem, nesse contexto, entre 6 e 7 vezes por semestre, dedicamos uma parte de

---

<sup>14</sup> Embora os pesquisadores que propuseram a autoconfrontação (CLOT et al, 2001) falem em quatro etapas, nós procuramos separar as etapas umas das outras, para que isso possa facilitar o uso do método por outras equipes.

uma, duas ou três delas para uma primeira definição dos problemas, dificuldades, preocupações, dúvidas etc. que os professores enfrentam naquele momento. Já fizemos várias reuniões dessas, no mínimo uma para cada intervenção, justamente porque consideramos que esse coletivo não é estático: os professores mudam ao longo do exercício do *métier*, bem como o contexto e os alunos, além de haver a troca ou inclusão de professores novos. Nessas reuniões, perguntamos a eles como está o trabalho, quais são os problemas, dificuldades etc. Todos os professores falam e isso é anotado e filmado a cada reunião. Na segunda ou terceira e última reunião, mostramos aos professores tudo o que foi trazido por eles e pedimos para que escolham os dois ou três temas mais importantes, para filmagem. Após essa primeira escolha, pedimos a eles que nos digam quem quer ser filmado com o objetivo de observarmos qual dos temas escolhidos por eles será objeto de gravação em vídeo. São escolhidas duplas de professores voluntários, uma, duas duplas, enfim, quantas quiserem, cada uma com um objetivo de filmagem diferente.

2. A segunda etapa se constitui pelas filmagens: combinamos com os professores voluntários, que se propuseram a participar da etapa 1, o dia em que serão gravados em vídeos. Procuramos, sempre, filmar esses professores em aulas, cursos, níveis linguísticos semelhantes, para possibilitar a comparação. Os vídeos das aulas são compartilhados com cada um dos professores filmados.

3. Na terceira etapa, cada professor filmado assiste apenas ao vídeo de sua aula. Ele tem a tarefa de selecionar os trechos que gostaria de discutir com o interveniente, por qualquer motivo: satisfação, insatisfação, curiosidade, dúvida, estranhamento etc. Não há nenhuma outra predeterminação, apenas que o professor escolha o que quiser discutir, mas costumamos lembrá-lo do motivo inicial da filmagem. Ao mesmo tempo, o interveniente também escolhe os trechos que gostaria de discutir com o professor. Nesse momento, ele procura trechos que estejam relacionados aos questionamentos das primeiras reuniões, para que eles não se percam, já que, ao ver o filme de sua aula, é bastante comum que outras questões apareçam e que o professor filmado acabe não trazendo as motivações iniciais. Aqui cabe uma ressalva: essa etapa é difícil para os intervenientes, pois, diferentemente do que acontece na Clínica da Atividade (mas de forma semelhante ao que ocorre com os pesquisadores da equipe ERGAPE), eles também são professores, muitas vezes têm mais experiência e atuam no mesmo contexto de trabalho. Por isso, é importante não adotar uma postura de “conselheiro”, indicando como os professores

deveriam fazer ou reprimindo sua maneira de fazer. É importante que o próprio professor traga seus próprios questionamentos. Ambos precisam marcar os minutos exatos, para facilitar a autoconfrontação simples.

4. A autoconfrontação simples é o objeto da 4ª etapa. Nesse momento, o professor filmado e o interveniente se reúnem e assistem aos trechos selecionados por ambos. O professor começa trazendo os trechos que selecionou, o interveniente pede para assistir a eles juntos e pergunta por que o professor os escolheu. O interveniente deve estar atento para fazer com que o professor observe sua ação, não se limitando apenas a contar o que aconteceu no momento. Não se trata de perguntar o porquê, nem de dar conselhos ou criticar, mas de perguntar “como”, fazendo com que o professor observe sua ação e reflita sobre ela. O interveniente também deve estar atento para discutir os trechos que selecionou, trazendo as questões iniciais que motivaram a filmagem e promovendo a reflexão sobre “como” fazer. Esse momento deve ser filmado, também, e, idealmente, deve contar com duas telas que transmitem um mesmo vídeo, uma voltada ao interveniente e outra ao professor. O interveniente deve ficar fora do campo de filmagem.

5. Na 5ª etapa, os filmes das aulas são compartilhados com as duplas de professores. Sendo assim, cada professor tem o filme de seu par e tem a tarefa de assistir a ele, observando os estranhamentos em relação à maneira de fazer o trabalho. Pode-se, também, lembrá-los dos questionamentos iniciais e eles devem selecionar trechos que trarão para a autoconfrontação cruzada.

6. Nessa etapa, temos a autoconfrontação cruzada, em que os dois professores filmados executando a mesma tarefa assistem um ao filme do outro, na presença do interveniente. Nessa etapa, geralmente, as discussões ocorrem entre os dois professores, apesar da presença do interveniente, pois, geralmente, há muitas observações de um professor sobre a maneira com que o outro faz a mesma tarefa/atividade da aula ou semelhante. O papel do interveniente é alimentar a discussão, fazendo com que haja um “debate entre pares” ou relançando/lançando outras questões, se necessário. Esse momento deve ser filmado, também, e, idealmente, deve contar com duas telas que transmitem um mesmo vídeo, uma voltada ao interveniente e outra ao professor. O interveniente deve ficar fora do campo de filmagem.

7. Finalmente, após as etapas das autoconfrontações, solicitamos aos professores que delas participaram, que escolham, com base nos questionamentos iniciais, mas, também,

em outros aspectos que emergiram nas diferentes etapas, algumas temáticas e respectivos filmes para o retorno ao coletivo de professores. Essa etapa é bastante desafiadora e uma das mais difíceis a serem realizadas, pois demanda que os professores escolham boas sequências para trazer aos colegas e que o interveniente ajude nessa escolha, procurando levar em conta os questionamentos iniciais. Isso é importante, pois, mesmo que os professores tenham descoberto outras questões durante as autoconfrontações, o coletivo de professores estará concentrado nos questionamentos iniciais e é importante que possam se “reconhecer” nos filmes trazidos para discussão. Por isso, costumamos trazer, primeiramente, os questionamentos iniciais, para lembrar a todos do que motivou as filmagens para, em seguida, trazer primeiramente os vídeos das aulas e, depois, se os professores o desejarem, algumas partes das autoconfrontações que forem importantes para suscitar discussões. O que se busca é um debate entre pares: a partir das aulas filmadas e das discussões entre os dois professores, trechos significativos são escolhidos para debate com os colegas, para que: sejam apontadas outras maneiras de fazer; sejam definidas, pelo coletivo de professores, quais maneiras devem ser adotadas naquele contexto; sejam propostas outras maneiras de fazer, enfim, para que os próprios professores escolham as maneiras de realizar o trabalho de ensinar no contexto específico em que se encontram. A ideia é que, nesses debates entre pares, eles encontrem maneiras de realizar o trabalho que sejam (mais) apropriadas ao seu contexto. Embora não possamos aprofundar esta questão, trata-se, também, de uma maneira de revitalizar o gênero “professor de francês” (CLOT, 1999), pois diferentes “estilos” (CLOT, 1999), ou maneiras de fazer o trabalho, são expostos e podem dar origem a mudanças. Essas reuniões (uma ou mais) são também filmadas.

Como dissemos, esse dispositivo é inserido no contexto dos cursos de extensão durante as reuniões pedagógicas que ocorrem semestralmente, porém, nem todas são dedicadas às intervenções: passamos vários semestres sem conduzir intervenções e, quando ocorrem, não ocupam a reunião inteira. Optamos por essa forma de trabalhar, pois acreditamos que é preciso que haja um tempo entre uma intervenção e outra para que novas questões surjam, seja a partir de novas práticas que mudam com o contexto, seja a partir de novos integrantes do grupo de professores. Entre uma intervenção e outra e também nos outros momentos das reuniões em que não falamos das intervenções, discutimos textos sobre didática das línguas e, especificamente, didática do FLE, fazemos

apresentações de atividades que os professores preparam, discutimos questões pertinentes etc. Esses momentos fornecem os elementos para que possamos compreender, também, o desenvolvimento das capacidades epistêmicas, ao lado das praxiológicas, mas essa questão será objeto de outro artigo.

Passemos para algumas análises de verbalizações dos professores em dois momentos diferentes desse dispositivo de formação.

### **3 ACOMPANHAR O DESENVOLVIMENTO DOS PROFESSORES: O QUE SIGNIFICA CORRIGIR?**

Nossa proposta, neste artigo, é a de comparar uma pequena, porém significativa, parte dos dados da intervenção de 2014 com os dados de outra intervenção em 2020, com os mesmos professores e sobre as mesmas questões. Começamos pelo contexto: em 2014, após uma reunião inicial, dois professores foram filmados ao corrigirem provas na sala dos professores. Foram feitas, primeiramente, entrevistas em autoconfrontação simples, com cada um deles. Em seguida, realizamos uma autoconfrontação cruzada com ambos, antes do retorno ao coletivo. Nesse último momento, os professores tomaram decisões quanto ao seu trabalho. As etapas foram exatamente as descritas anteriormente. A autoconfrontação cruzada deu origem a vários questionamentos sobre diferentes maneiras de corrigir, que já foram objeto de estudo, devido à pertinência das questões levantadas.

Tendo em vista justamente a relevância dos questionamentos sobre a correção das provas e as diferentes maneiras de fazê-lo, optamos por reunir novamente os mesmos professores em janeiro de 2020, para retomar as questões que emergiram anteriormente e ver se havia mudanças nas diferentes maneiras de corrigir dos dois professores filmados. Essa reunião, 6 anos após o início da intervenção e 4 anos após o seu fim, foi a primeira desse tipo a ser realizada em nosso contexto. Optamos, nessa reunião, por seguir as seguintes etapas:

1. Pergunta sobre o que lembravam da intervenção de 2014-2017, com o objetivo de verificar o que trariam, pela memória, das filmagens e discussões nesse primeiro momento.
2. Observação de alguns trechos dos filmes da primeira intervenção, tanto da filmagem da correção, quanto da autoconfrontação cruzada e reação a eles.

3. Leitura da transcrição do excerto trazido para análise em 2., com o objetivo de verificar se havia mais reações à questão abordada em 2. O objetivo, nesse momento, era de propiciar, com a exposição ao texto escrito, uma maior reflexão sobre o trecho em questão.

Essas três etapas foram filmadas em vídeo. Os dois professores tinham um computador com as imagens diante de si e, como estávamos em uma sala com possibilidade de projeção, as mesmas imagens foram projetadas na sala. Eles podiam parar os trechos de vídeo escolhidos quando quisessem, para comentários etc.

Neste artigo, propomo-nos apenas a mostrar como a ideia sobre o que é corrigir foi construída em um primeiro momento, na primeira intervenção, e como ela sofreu modificações, na etapa realizada anos depois. Em outras publicações, realizamos análises linguístico-discursivas, com base no modelo de análise textual do ISD (BRONCKART, 1999), porém, neste artigo, por limitações de espaço, contentar-nos-emos em mostrar como há uma mudança na ideia que os professores têm sobre o que significa corrigir. Vejamos, a seguir, os dois momentos comparados.

### *3.1 COMO CORRIGIR AS PROVAS DOS ALUNOS: UM PRIMEIRO OLHAR*

Na autoconfrontação cruzada, os dois professores (J<sup>15</sup>. e M.) discutiram sobre como corrigiam as avaliações dos alunos. Ao observarem o vídeo da filmagem da correção de uma prova do colega, uma série de diferenças emergem: a cor da caneta é diferente (J. evita o vermelho, enquanto M. prefere, justamente, usar essa cor); os acessórios utilizados e consultados são diferentes; as etapas de correção são diferentes, entre outros. Nesse momento, emerge uma diferença mais contundente, pois ela evidencia a maneira de deixar marcas corretivas nas provas dos alunos. É a professora J. que, ao observar a maneira de corrigir de seu colega, mostra a ele que ele tem uma maneira muito particular de corrigir: ele faz um círculo nas respostas corretas e sublinha os erros, enquanto ela sublinha apenas os erros. Na visão dela, isso poderia fazer com que o texto inteiro do aluno contivesse marcas do professor, já que ele coloca um círculo nas respostas corretas e

---

<sup>15</sup> J. e M. Iniciaram o trabalho como professores nesse contexto no mesmo momento, o 2º semestre de 2012. Porém, J. teve mais turmas, de níveis mais avançados e começou a atuar como formadora de novos professores. Portanto, ela era vista por M. e por outros professores do mesmo contexto como mais experiente.

sublinha os erros. O raciocínio dela é: se marcarmos tudo, acertos e erros, vamos marcar o texto do aluno por inteiro (*Tu vas souligner le texte entier ? Tu vois un peu ce que je veux dire?*).

Essa discussão toma um rumo crescente, de forma que os dois professores acabam por discutir sobre suas diferentes maneiras de corrigir e sobre o que almejam com elas. Surgem surpresas por parte do professor menos experiente (M.), que pergunta a J. como ela faz a correção. Ao longo da autoconfrontação, uma ideia vai se delineando, por meio do valor semântico dos verbos utilizados:

- Três ações gráficas: souligner (sublinhar), entourer (circular) et marquer (marcar), associados ao ato de corrigir
- Uma ação física: séparer (separar)
- Ação física mas também abstrata: « guider » (guiar): ajudar alguém a encontrar seu caminho, colocá-lo no caminho; ajudar alguém a escolher uma orientação. O verbo “guiar” é utilizado pela professora J., que é mais experiente.

Não nos ateremos aos detalhes dessa análise, mas vejamos apenas do ponto de vista das ideias trazidas para discussão, das representações construídas nas verbalizações, o que o professor M. conclui sobre a correção dizendo que seu papel, como corretor, é guiar o aluno para a compreensão de seu erro (*oui oui, l'erreur c'est ici*). Compreendemos que, embora use símbolos diversos (sublinhar os acertos e circular os erros), o que ele pretende é indicar ao aluno qual é a forma correta. Em outras palavras, é o próprio sentido atribuído ao ato de corrigir que muda: não se trata apenas de uma ação física, uma marcação no texto (sublinhar ou circular), mas, sim, guiar o aluno para que compreenda a forma correta. É o que vemos em três trechos curtos da autoconfrontação abaixo<sup>16</sup>. No anexo I, o excerto inteiro pode ser consultado.

---

<sup>16</sup> J: professora mais experiente. M: professor menos experiente. A interveniente estava presente, mas não interveio nessa discussão.

J-Tu soulignes ce qui est pas correct ?

M-Non je souligne ce qui est correct

J-ahhh

M- et j'entoure ce qui n'est pas correct

**J-Tu vas souligner le texte entier ? Tu vois un peu ce que je veux dire ?**

[...]

**J – Alors tu entoures TOUS les types d’erreurs ...**

M- la la la majorité ouais

J – donc si c'est un accent qui manque c'est entouré ... si c'est un problème d'orthographe c'est entouré

M- Oui Mais mais Je n'entoure pas le mot tout entier... par exemple

J -

ahhhh

[...]

**J – Ahhh tu guides quand même**

M – humm ?

**J – tu guides**

**M – oui oui l’erreur c’est ici**

ACC – 2014-2017<sup>17</sup>

Trazendo à tona alguns conceitos que discutimos na seção 2, podemos ver o debate entre os colegas de trabalho como uma maneira de verbalizar um pensamento que fica mais no nível dos complexos, ao menos para o Prof. M. Ao ser interpelado por sua colega, M. percebe sua maneira de corrigir e a da colega, o que nos faz pensar que houve uma tomada de consciência das diferentes possibilidades para corrigir as provas. Como indica Vigotski (1997), é preciso “ser afetado” para que o desenvolvimento ocorra, é preciso que o sujeito seja sensível à aprendizagem. No momento da autoconfrontação cruzada, ele parece buscar uma maneira de explicar por que corrige de tal forma e, ao fazê-lo, pensa sobre a correção e vai coconstruindo uma nova compreensão, um novo sentido para o que significa de fato corrigir. Não podemos dizer que ele chega a um conceito verdadeiro, pois, nos substantivos e verbos utilizados por ele, não há nada que se assemelhe ao conceito de “guiar” ao aluno em relação ao erro. É, na verdade, a professora J. que usa o termo, com o qual ele concorda, mas de forma menos conceitualizada: *oui oui, l’erreur c’est ici* (sim sim,

<sup>17</sup> A tradução encontra-se nos anexos.



o erro está aqui). É essa ausência de um termo generalizador como “guiar o aluno”, que nos faz pensar que, do ponto de vista do professor, há um pensamento por complexos, talvez um pseudoconceito, ao passo que, para a professora mais experiente, já há indícios de um conceito verdadeiro.

Vejamos, a seguir, como essa ideia que surge sobre o sentido da correção, para além de marcações no texto apenas, é retomada vários anos depois.

### 3.2 COMO CORRIGIR AS PROVAS DOS ALUNOS: UM SEGUNDO OLHAR

Como dissemos, em janeiro de 2020, reunimos novamente os dois professores que haviam participado das autoconfrontações simples e cruzada. Embora a reunião tenha durado 73 minutos, trazemos, aqui, apenas uma parte dos dados, transcritos para que possamos compará-los, ainda que apenas do ponto de vista das representações construídas pelos professores, aos dados anteriores. O excerto que trazemos refere-se à primeira parte da autoconfrontação, ou seja, perguntamos aos professores do que eles lembravam sobre aquela intervenção. Neste momento, como veremos, M. traz uma série de recordações da autoconfrontação cruzada da intervenção em 2014-2017 e mostra como tem feito as correções, após a experiência anterior.

M. mostra que lembra bem dos temas discutidos em 2014 e que essas discussões contribuíram para que ele mudasse sua forma de corrigir. Essa lembrança clara e detalhada nos faz pensar que ele foi “afetado”, ou seja, foi sensível aos aspectos discutidos na autoconfrontação cruzada, a ponto de poder resgatar, apenas pela memória, os aspectos mais importantes que foram discutidos. Ele relembra, primeiramente, a questão da cor da caneta e, logo em seguida, as marcas que fazia para corrigir. Se, na primeira autoconfrontação, M. dizia que sublinhava os acertos e fazia um círculo nos erros, mas não colocava a correção no texto do aluno, neste segundo momento M. reconhece que mudou (*et j'ai changé un peu ça en fait par rapport à ce que je fais aujourd'hui...*): ele prefere colocar a forma correta ao lado da palavra que está dentro do círculo por conter um erro, pois não é sempre que pode encontrar o aluno para mostrar-lhe a forma correta (*mais maintenant au contraire de ce que je faisais à cette époque-là je mets le mot correct à côté parce que c'est pas toujours que j'ai l'occasion de parler à chaque élève*). M não mudou todas as suas práticas, toda sua “maneira de fazer” (*j'ai continué un peu avec les*

*remarques d'entourer ce qui est incorrect et souligner ce qui est correct*). O que é evidenciado é que M. se lembra e compreende o objeto das discussões em 2014 e que, apesar de preservar algumas formas de correção, integrou outras que não usava anteriormente. Em outras palavras, ele adotou um sistema misto, com o que já fazia e com outras maneiras que emergiram na autoconfrontação cruzada. Vejamos alguns trechos do excerto, a versão integral está no anexo II.

M. - **je me souviens de tout ça** aussi mais je me souviens aussi qu'à l'époque de l'enregistrement quels sont les matériaux qu'on utilisait par exemple il y avait des dictionnaires qu'on utilisait pour euh pour la consultation ahhh voilà la couleur du stylo c'était un thème assez intéressant euh les marques qu'on faisait quand on corrigeait

I - Par exemple ?

M - Par exemple, il y avait la question de... ahhh Moi il y avait euh Si je faisais... **si je soulignais ahhh ou si j'entourais, le mot... etc... si je mettais le mot correct quand... lorsque l'apprenant faisait une erreur...** et si je mettais là... le mot correct ou pas.... et je ne faisais pas ça... il y avait toute cette discussion... là... est-ce qu'on peut c'est mieux de mettre le mot corrigé... je disais... ah pour moi c'est pas très important... **Et après j'ai réfléchi à ça ... et j'ai changé un peu ça en fait par rapport à ce que je fais aujourd'hui....**

[...]

I - après est-ce que tu peux dire ce que tu as changé

M- oui bah aujourd'hui euh **j'ai continué un peu avec les remarques d'entourer ce qui est incorrect et souligner ce qui est correct** mais maintenant au contraire de ce que je faisais à cette époque-là **je mets le mot correct à côté** parce que c'est pas toujours que j'ai l'occasion de parler à chaque élève pour le dire pour lui dire quel est le mot correct donc je le mets à côté les mots corrects ça a changé... euhh parfois je me rappelle que par exemple je souligne moins... il y a quand même des corrections que je souligne pas si c'est correct mais je continue à entourer des mots incorrects ... donc parfois il y a pas de remarques de choses correctes mais...je remarque des choses incorrectes peut-être pour d'autres raisons comme par exemple euh voilà c'est tout bon donc je vais remarquer ce qui est pas assez bien voilà...

ACC-2020

Nesse excerto, vemos que M. lembra com detalhes da experiência de vários anos antes e indica que, após as reflexões suscitadas na autoconfrontação, operou mudanças em sua maneira de corrigir as provas. São esses dados que nos permitem compreender

que o método da autoconfrontação possibilita iniciar um processo de reflexão sobre o trabalho de ensinar que continua a ocorrer mesmo após o término da intervenção e vai operando modificações, em paralelo com o exercício do *métier*. Podemos levantar a hipótese de que, ao longo desses anos, M. testou maneiras diferentes de marcar as correções nas provas e que, vários anos depois, chegou a esse sistema “misto”, que o satisfaz mais do que o antigo. Podemos também inferir que o professor, na primeira autoconfrontação cruzada, tomou consciência de sua forma de corrigir, já que conseguiu, por vontade própria, mudar sua correção. Como apontamos anteriormente, para Vigotski (1997), é a tomada de consciência que permite poder fazer voluntariamente.

Com essa análise preliminar procuramos mostrar que o dispositivo de intervenção e formação que montamos permite mostrar o processo de desenvolvimento das capacidades praxiológicas do professor envolvido, ao confrontá-lo com uma questão que o interpelava em dois momentos, um inicial e outro posterior, vários anos depois. Vimos, também, que a mudança da maneira de corrigir está relacionada a um momento de debate entre pares, ou seja, podemos perceber que há uma mudança da ação do professor que tem início em uma relação interpessoal e que, pelo que podemos observar da segunda autoconfrontação, parece ter se tornado intrapessoal, ou seja, uma nova maneira sua de corrigir, o que ilustra o processo vigotskiano de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997), reforçando a importância de nosso dispositivo, que não propõe uma formação individual de cada professor, mas que ressalta a importância do coletivo de professores para propiciar o desenvolvimento.

## CONCLUSÕES

Neste artigo, tínhamos por objetivo apresentar um dispositivo de formação que coloca o foco no processo de aprendizagem do *métier* de professor, por meio de filmagem de aulas e debates entre pares, procurando investigar como essa aprendizagem tem impacto no desenvolvimento das capacidades praxiológicas dos professores.

Para tanto, mostramos como utilizamos e adaptamos o método da autoconfrontação em nosso contexto, indicando como podemos nos basear nesse método, com algumas mudanças, para propiciar transformações na situação de trabalho. A primeira questão a destacar é que nosso dispositivo de formação, apresentado neste artigo

com o foco na autoconfrontação, mostrou que coloca os professores envolvidos e sua própria atividade de trabalho em movimento, por meio das verbalizações, marcando um início de um processo de desenvolvimento que continua ao longo do exercício do *métier* de ensino.

No exemplo que mostramos, o professor em questão afirmou ter operado mudanças em sua maneira de realizar seu trabalho, após ter sido confrontado a outras maneiras de fazer. Além da mudança de sentido do que significa de fato corrigir, o professor viu outras maneiras de marcar o texto do aluno e foi confrontado com a necessidade de indicar a forma correta na prova do aluno. O contato com essa outra forma de corrigir ocorreu em uma autoconfrontação cruzada, em um debate com uma outra professora, seu par que foi filmado executando a mesma tarefa e, anos depois, parece ter tido um impacto em sua forma de corrigir. Como observamos, o professor guardou de forma bastante viva, em sua memória, o que havia sido discutido na primeira intervenção e traz essas discussões em 2020. Essa memória bastante viva da experiência mostra não apenas que o professor foi sensível à aprendizagem, nos termos de Vigotski (1997), mas também que ele iniciou um pensamento por complexos, pseudoconceitos, na primeira autoconfrontação, que parece ter contribuído para operar as modificações em sua maneira de corrigir, gerando uma forma diferente de corrigir, que não era nem a mesma que tinha, nem exatamente a de sua colega.

Dessa forma, podemos refletir sobre o papel que a tomada de consciência sobre sua maneira de corrigir e o contato com outra maneira de corrigir pode ter tido nessa mudança da ação do professor, pois parece claro que foram as verbalizações, trazendo à consciência a maneira específica de agir, que estão no centro das mudanças operadas. Poderíamos também dizer que o desenvolvimento das capacidades praxiológicas parece ter ocorrido no movimento que se iniciou na relação intrapessoal e foi internalizado, tornando-se intrapessoal, seguindo o esquema vigotskiano (VIGOTSKI, 1997).

Por fim, concluímos que, ao propormos esse dispositivo de intervenção e formação, estamos nos inserindo na corrente de pesquisadores que estuda os processos de aprendizagem e desenvolvimento de forma longitudinal, como no caso dos estudos sobre a aprendizagem ao longo da vida, porém do ponto de vista do trabalho de ensino. Podemos acrescentar que esse dispositivo, que procura compreender os processos de desenvolvimento humano, como propunha Vigotski (1997), o faz por meio da linguagem

e se refere à aprendizagem e ao desenvolvimento de adultos, aderindo ao quadro das pesquisas realizadas a partir do quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo sobre o desenvolvimento das capacidades praxiológicas de professores.

## REFERENCIAS

- ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. « Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie », L'orientation scolaire et professionnelle [En ligne], 34/1 | 2005, mis en ligne le 28 septembre 2009, consulté le 22 octobre 2020. URL: <http://journals.openedition.org/osp/563> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.563>
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-54.
- BARRICELLI, E. Transformações e conflitos no processo de elaboração, de difusão e de utilização de instruções oficiais de educação infantil: um estudo genealógico. 2012. 222 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- BAZERMAN, C. et al. Lifespan development of writing. Illinois: NCTE, 2018.
- BOTA, C. Pensée verbale et raisonnement : les fondements langagiers des configurations épistémiques. Berna : Peter Lang, 2018.
- BRONCKART, J. P. Atividades de linguagem, textos e discursos. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, J. P. Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Mercado de Letras: São Paulo, 2006
- BRONCKART, J. P. O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.
- BRONCKART, J. -P., MACHADO, A. R. (2004). Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.) O ensino como trabalho : uma abordagem discursiva (p. 131-163). Londrina: Eduel.
- BUENO, L. A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio. 2007. 220 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BULEA, E. Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010.
- BULEA, E.; BRONCKART, J-P. Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. Lingvarvm Arena, vol1, p. 43-60, 2010.

CARNIN, A. Na escrita do professor, um percurso possível para a análise do (seu) desenvolvimento profissional. Tese. Doutorado em Linguística Aplicada. Unisinos, São Leopoldo, 2015.

CLOT, Y. La fonction psychologique du travail. Paris : Puf, 1999

CLOT, Y. Éditorial. Education Permanente. Dossier : Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. Genève, n. 146/2001-1: p. 7-16, 2001.

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

CLOT, Y.; FAITA, D.; et al. Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. Éducation Permanente, no 146, 2001, p.17-25.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge. Déjame que te cuente. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p. 11-59.

DE PIETRO, J.F. ; SCHNEUWLY, B. Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. In: Recherches en didactiques. Les Cahiers Théodile, 3, p. 27-52, 2003.

DEZUTTER, O. ; MYRE-BISAILLON, J. (orgs.) (2014). La continuité des apprentissages en lecture et en écriture. Vive le primaire, 27(4), 34-60. Numéro thématique.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2001. S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Bruxelles: De Boeck & COROME.

DOLZ, J., PASQUIER, G. ; BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage des capacités langagières diverse? Etudes de Linguistique Appliquée, 89, p. 25-35, 1993.

FAÏTA, D. 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. p. 55-80.

FAÏTA, D.; VIEIRA, M. 2003. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 19, p. 123-154.

FAZION, F. A elaboração de Livro Didático baseado em gêneros textuais por professores de francês: análise de uma experiência. 2017. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/T.8.2017.tde-08022017-120300. Acesso em: 2020-11-10.

FERREIRA-SANTOS, T. J. Textos, aprendizagem e desenvolvimento do pesquisador no processo formativo do mestrado acadêmico. 2020. Tese (Doutorado em ) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. doi:10.11606/T.8.2020.tde-18082020-172140. Acesso em: 2020-10-07.

FERREIRA-SANTOS, J. F.; LOUSADA, E. G. A referenciação e a aprendizagem epistêmica no desenvolvimento do pesquisador. In: BRUNEL, R.; CRISTOVÃO, V. L.L.; LOUSADA, E.G.; Gêneros textuais discursivos e ensino/aprendizagem de línguas em contextos múltiplos, 2020.

FRIEDRICH, J. Lev Vigotski: mediação, aprendizagem, desenvolvimento. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GUIMARÃES, A. M. de M.; CARNIN, A. Formação continuada de professores de língua portuguesa: a importância do coletivo para a ressignificação do trabalho de ensinar. Araraquara: Letraria, 2020.

LANFERDINI, P. A. da F.; CRISTOVAO, V. L. L. O agir docente revelado no trabalho de planejamento e produção de uma sequência didática: contribuições para a construção de uma semiologia do agir. DELTA, São Paulo, v. 33, n. 4, p. 1235-1269, Dec. 2017. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502017000401235&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502017000401235&lng=en&nrm=iso)>. access on 10 Nov. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445057184602067904>.

LEURQUIN, E. V. L. F. A escrita no ensino superior e os efeitos do desenvolvimento profissional na formação do professor de língua materna. SCRIPTA (PUCMG), v. 21, p. 165-186, 2017.

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

LOUSADA, E. G. Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). PUC/SP, 2006.

LOUSADA, E. G.. Textos na formação inicial de professores: o caso do relatório de estágio. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L.. (Org.). Gêneros textuais e formação inicial. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2013, v. 1, p. 133-152.

LOUSADA, E. G. Le jeu de voix dans les verbalisations des enseignants débutants sur leur travail: prise de conscience, réflexion sur le métier, formation. In: Frédéric Saussez. (Org.). Travail et apprentissages. 1ed.Dijon: Editions Raisons et Passions, v. 17, p. 103-121, 2017a

LOUSADA, E. G. Intervenção, pesquisa e formação: ações para a aprendizagem do trabalho docente e para o desenvolvimento de professores. Revista Horizontes, v. 35, 2017b

LOUSADA, E. G.. O papel das vozes enunciativas nas verbalizações de professores iniciantes sobre seu trabalho: reflexões sobre tomada de consciência e desenvolvimento. In: GUIMARÃES, A. M.; CARNIN, A.; LOUSADA, E. G.. (Org.). O Interacionismo Sociodiscursivo em foco: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento. 1ed.Araraquara: Letraria, 2020a, v. 1, p. 93-116.

LOUSADA, E. G.. Apprentissage du métier d'enseignant : les verbalisations sur l'activité de travail comme outil de formation. In: Thievenaz, J; Barbier, J.-M.; Saussez, F. (Org.). Comprendre/Transformer. 1ed. Berne: Peter Lang, 2020b, v. 1, p. 143-170.

LOUSADA, E. G. Genres de textes en circulation dans la sphère du travail d'enseignement et dans la formation professionnelle de l'enseignant. Revista da ANPOLL, v. 51, p. 232-247, 2020c.

LOUSADA, E. G. FAZION, F. O papel do comentário escrito no método da instrução ao sócia e seu uso na formação de professores. SCRIPTA, v. 23, p. 109-123, 2019.

LOUSADA, E. G.; ROCHA, S.M. . Articular engenharia didática, clínica da atividade e ergonomia da atividade: por uma proposta de aprendizagem dos saberes do métier do professor de Francês como Língua Estrangeira. CALIDOSCÓPIO (UNISINOS), v. 18, p. 328-350, 2020.

MAZZILLO, T. M. da F. M. O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem. Tese apresentada à PUC-SP para obtenção do título de doutor. 2006.

ROCHA, S. M.; LOUSADA, E. G. A entrevista em autoconfrontação na formação como espaço para verbalização de obstáculos e coconstrução de saberes do métier de professor. Revista Texturas, v. 22, n. 52, 2020.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (Org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 3-34.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. 2ª. ed. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995. pp. 77-91.

SCHÖN, D. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHWABE, C. R. Trabalho docente e a renormalização atorial. 2017. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, . Orientador: Ana Maria de Mattos Guimarães.

SILVA, C. M. R. da. O agir didático do professor de Língua Portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação. 2013. 477 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

TONELLI, J. B.; LOUSADA, E. G. Ensinar a resumir em língua estrangeira na graduação em letras. Artigo enviado para avaliação para revista da área. No prelo.

VYGOTSKI L. (1931/1978), "Problems of Method". In: VYGOTSKY L., Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes, Cambridge, London, Harvard University Press, p. 58-75.



VYGOTSKI L.S. (1935/1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In J.-P. BRONCKART, J.-P. ; SCHNEUWLY, B. (Orgs.), Vygotsky aujourd'hui (pp. 95-117). Paris, Lausanne : Delachaux et Niestlé.

VIGOTSKI, L. S. Pensée et langage. Paris: La Dispute, 1997.

VIGOTSKI, L. S. Conscience, inconscient, émotions. Paris: La Dispute, 2003.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

### Anexo I

J-Tu soulignes ce qui est pas correct ?

M-Non je souligne ce qui est correct

J-ahhh

M- et j'entoure ce qui n'est pas correct

J-Tu vas souligner le texte entier ? Tu vois un peu ce que je veux dire ?

M-Oui ... Mais ce sont des choses par exemple qui sont du :: par rapport au contenu qu'on a appris, des expressions :: des :: des choses qu'on a appris des choses qu'on a traitées pendant le cours et que je vais

J-donc ce serait des choses que tu vas regarder un peu de loin pour...imaginer la règle

M-oui oui visuellement je je j'arrive à un peu séparer voilà il a fait un tas de choses que c'est bon qu'on a appris voilà qu'il a bien marqué et d'autres que c'est entouré c'est plutôt visuel pour moi... au moment que je finis...

J - ça a l'air d'être bien..

M - comment tu fais jaci ?

J-je fais un peu n'importe quoi ...je je souligne et j'entoure ce qui est pas correct... ce qui est incorrect surtout je des fois ce que je mets à côté quand c'est trop bien fait je mets un bien à côté

M-mais par exemple dans ta vidéo j'ai bien vu que toi tu écris c'est :: le mot :: c'est humm qu'est-ce que tu écris là

J-si si la personne a fait une chose incorrecte et si je pense que norma... si c'est une chose incorrecte qui peut-être la personne ne sait pas quelle est l'erreur je **marque** :: la bonne version je sais pas si c'est un mot qui c'est écrit vraiment totalement incorrect ou ... si c'est l'auxiliaire du passé composé qui n'est pas le bon ... euhh en fait ça dépend de l'élève et du niveau ... du type d'erreur par rapport au niveau ... si c'est des choses que je pense que l'élève il est vraiment capable de ...comprendre tout seul ici c'est juste la terminaison que c'est incorrect, ici c'est juste un accent je **souligne j'entoure** quand je ne suis pas sûre qu'il va savoir la forme correcte je note la forme correcte

M - c'est une chose que *j'ai commenté* pendant la la la première l'autoconfrontation *c'est qui par exemple je n'écris pas la façon correcte il y a eu un cas que l'élève a écrit le mot en portugais et moi j'ai regardé au dictionnaire pour confirmer parce que je m'en doutais et mais même comme ça je n'ai pas écrit la la façon correcte en français ... Et moi je je je me suis regretté de ça... parce que euhh à la fin je pense que ce serait bien de mettre la façon correcte ... c'est évident que s'il a écrit en portugais il ne sait pas ... alors je regrette de ne pas avoir mis la façon correcte parce que dans ce type d'erreur je crois que c'est bien de le mettre mais pour les autres par contre pour les autres je préfère leur faire réfléchir alors si j'en... tout ce que j'**entoure** ahh je leur donne dix minutes pour qu'ils voient le le l'épreuve et parfois ils me demandent mais je préfère donner un moment pour qu'ils puissent réfléchir et voir voilà pourquoi ça c'est incorrect ... ehh même si c'est il n'y a pas un critère ça c'est un auxiliaire du passé composé ... alors ah si c'est l'accent moins...*

J – Alors tu **entoures** TOUS les types d'erreurs ...

M- la la la majorité ouais

J – donc si c'est un accent qui manque c'est **entouré** ... si c'est un problème d'orthographe c'est **entouré**

M- Oui Mais mais Je n'**entoure pas le mot tout entier**... par exemple

J -

ahhhh

M - s'il y a un accent j'**entoure** eh **les syllabes**

J - oui

M - où on doit mettre l'accent par exemple pas tous les mots

J – Ahhh **tu guides** quand même

M – humm ?

J – **tu guides**

M – oui oui **l'erreur c'est ici**

J – si par exemple c'est un problème de de ... d'auxiliaire tu vas **entourer** seulement l'auxiliaire c'est ça

M –oui oui s'il y a une chose qui manque ... par exemple ...ahhh

J - le déterminant

M – oui s'il ne met pas je je mets...ahhh un point d'interrogation par exemple... ça il manque une chose **ici** qu'est-ce que c'est ... le mot... le point d'interrogation je crois que ça veut dire **ici ahhh ? ici...**

## Anexo II

M. - je me souviens te tout ça aussi mais je me souviens aussi qu'à l'époque de l'enregistrement quels sont les matériaux qu'on utilisait par exemple il y avait des dictionnaires qu'on utilisait pour euh pour la consultation ahhh voilà la couleur du stylo c'était un thème assez intéressant euh les marques qu'on faisait quand on corrigeait

I – Par exemple ?

M – Par exemple, il y avait la question de... ahhh Moi il y avait euh Si je faisais... si je soulignais ahhh ou si j'entourais, le mot... etc... si je mettais le mot correct quand... lorsque l'apprenant faisait une erreur... et si je mettais là... le mot correct ou pas.... et je ne faisais pas ça... il y avait toute cette discussion... là... est-ce qu'on peut c'est mieux de mettre le mot corrigé... je disais... ah pour moi c'est pas très important... Et après j'ai réfléchi à ça ... et j'ai changé un peu ça en fait par rapport à ce que je fais aujourd'hui.... pour moi il y a encore ... ça continue les questions comme Jaci a dit euh avec mon contexte actuel euhhh encore quelques difficultés par rapport à l'usage des barèmes par exemple... euhhh et pour attribuer des notes... par rapport... à la production écrite...

[...]

I - tu disais tout à l'heure que par rapport...euhhh avec le mot correct et par rapport à souligner... etc. tu as changé un peu mais qu'est-ce que tu fais tu as déjà réfléchi...

M – oui

I - après est-ce que tu peux dire ce que tu as changé

M- oui bah aujourd'hui euh j'ai continué un peu avec les remarques d'entourer ce qui est incorrect et souligner ce qui est correct mais maintenant au contraire de ce que je faisais à cette époque-là je mets le mot correct à côté parce que c'est pas toujours que j'ai l'occasion de parler à chaque élève pour le dire pour lui dire quel est le mot correct donc je le mets à côté les mots corrects ça a changé... euhh parfois je me rappelle que par exemple je souligne moins... il y a quand même des corrections que je souligne pas si c'est correct mais je continue à entourer des mots incorrects ... donc parfois il y a pas de remarques de choses correctes mais...je remarque des choses incorrectes peut-être pour d'autres raisons comme par exemple euh voilà c'est tout bon donc je vais remarquer ce qui est pas assez bien voilà...