

AUTOCONFRONTAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM INSTRUMENTO PARA RECONFIGURAR SABERES DOCENTES¹

*Lidia Stutz**

*Vera Lúcia Lopes Cristovão***

RESUMO: Neste estudo utilizamos autoconfrontação como instrumento de formação inicial e temos como objetivo reconhecer as avaliações, tensões, saberes e capacidades docentes de alunos-professores de Língua Inglesa quando refletem sobre as experiências realizadas no Estágio Supervisionado. Elegemos a autoconfrontação com o intuito de prover espaços para revisar, compreender e reconfigurar o trabalho docente. Dada a interface entre linguagem e trabalho, os quadros teóricos da clínica da atividade provenientes da ergonomia francesa e do interacionismo sociodiscursivo fornecem suporte às nossas análises. A autoconfrontação (simples, cruzada e extensão ao coletivo) foi realizada com duas alunas-professoras de uma turma de quarto ano do Curso de Letras Inglês. As análises provêm do recorte da última etapa – extensão ao coletivo – quando as participantes assumem a posição enunciativa de analistas de si e do procedimento. Os resultados mostram recorrentes tensões afetivas, pragmáticas e epistêmicas que sinalizam reflexividade sobre os saberes e capacidades de avaliar o contexto educacional e o papel do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Autoconfrontação; Alunos-professores de língua inglesa; Saberes docentes.; Capacidades docentes.

¹ Este artigo é um recorte de uma pesquisa mais ampla de doutorado produzida por Stutz (2012).

* Professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Letras - Interfaces entre Língua e Literatura e do Departamento de Letras da UNICENTRO. Realizou estudos de Doutorado e Pós-Doutorado em Estudos da Linguagem (UEL) e é coordenadora do Grupo de Pesquisa Gêneros Textuais e Práxis Docente (CNPq).

** Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Puc-SP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem e do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Introdução

Este estudo parte dos trabalhos do estágio supervisionado da formação inicial de professores de inglês, concebido como um duplo contexto, no qual entram em cena tanto os trabalhos educacionais da esfera escolar quanto os da formação de professores da esfera acadêmica. Essas esferas partem de um propósito comum, a aprendizagem intencional que favorece a atividade construtiva e que visa à transformação do próprio indivíduo (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009). Assim, partimos da junção desses dois contextos como essenciais para a construção/transformação de saberes docentes necessários para melhorar a inserção dos futuros profissionais de língua inglesa no ambiente de trabalho.

A ancoragem teórica emana da interface de pressupostos teórico-metodológicos da clínica da atividade dos estudos da ergonomia francesa (CLOT, 1999/2006) e do interacionismo sociodiscursivo (ISD)² da escola de gêneros textuais de Genebra (BRONCKART, 1999/2007; 2006; 2008). A utilização dos estudos ergonômicos na formação inicial é uma alternativa para compreender a “complexidade e a opacidade” do trabalho do professor, haja vista que possibilita conduzir o aluno-professor à interpretação da ação visível e realizada para adentrar num campo denominado de real do trabalho que engloba os atos observáveis, os imprevistos, os almejados e os sem êxito de realização (CLOT, 1999/2006; BRONCKART, 2009, p. 162).

Um dos instrumentos de reflexividade que permite desvelar as opacidades é a autoconfrontação (AC) (CLOT, 1999/2006), procedimento de diversas etapas – autoconfrontação simples (ACS), cruzada (ACC) e extensão ou retorno ao coletivo (EC)³ – utilizado neste estudo para compreender a prática docente por meio das ações didático-

² Tratamos neste estudo da relação entre a linguagem e o trabalho. Elegemos os aportes devido à possibilidade de compreender como a linguagem dadas as verbalizações das ações por meio dos elementos discursivos do ISD na interface com ergonomia francesa.

³ ACS - reflexão em entrevista entre expert e protagonista trabalhador sobre ações do protagonista revisonadas em vídeo; ACC - entrevista entre expert e dois protagonistas trabalhadores sobre ações profissionais revisonadas em vídeo do trabalho realizado pelos trabalhadores; EC - compartilhamento das ações com o coletivo de profissionais para discussão e reflexão de um grupo de profissionais.

pedagógicas registradas em vídeo. Os registros são utilizados para nortear as reflexões que se materializam por meio das entrevistas realizadas entre os pares – professor e alunos-professores – com o intuito de prover momentos para revisar o trabalho docente e ressignificar a prática realizada. Para esta pesquisa, partimos, portanto, da materialização da linguagem proveniente das reflexões decorrentes do retorno ao coletivo de alunos-professores.

Diante do que expomos, salientamos que a linguagem é o instrumento que permite reconfigurar ações da prática docente e, por conseguinte, recorremos a teorias sócio-interacionista e interacionista sociodiscursiva, para nos debruçarmos em uma análise de caráter descendente (VOLOSHINOV, 1929/1973; BRONCKART, 2010). Sob essas lentes, concebemos então, que a base de ação e reflexão emana, primeiramente, do reconhecimento contextual que, por sua vez, está centrado no agir linguageiro dadas as verbalizações dos interactantes. A partir dessas verbalizações, é possível acessar os níveis organizacionais e enunciativos do texto, dos quais suscitam avaliações e tensões. Já, no nível semântico, buscamos compreender quais saberes e capacidades docentes estão envolvidos no processo de tornar-se professor de língua inglesa. Concebemos os saberes docentes como uma forma de prover maior sistematização da mediação formativa diante da profissão do professor e das mobilizações necessárias para a inserção de novos integrantes, alunos-professores da formação inicial de inglês. Tais saberes são forjados nas construções sócio-históricas do meio escolar e acadêmico e precisam ser compreendidos pelo futuro professor para, assim, prover condições de realizar ações coerentes com o trabalho docente.

O objetivo que move nossa pesquisa visa reconhecer avaliações, tensões, saberes e capacidades docentes de alunos-professores de Língua Inglesa sobre o instrumento de AC. Para tanto, construímos o artigo em quatro partes: na primeira, apresentamos os pressupostos teóricos sobre os saberes docentes e sobre a clínica da atividade; na segunda parte, seguimos os caminhos da metodologia da pesquisa; na terceira parte, centramos-nos na análise do contexto e dos excertos selecionados e; por fim, na quarta parte, trazemos uma síntese e as nossas reflexões na seção denominada considerações finais.

Pressupostos teóricos

Apresentamos aqui a ancoragem teórica que contempla os saberes para a formação de professores sob o viés do ISD bem como da clínica da atividade como alicerce do instrumento de AC.

Os saberes da formação profissional docente

Primeiramente, trazemos uma visão macro de desenvolvimento do ser humano para, na sequência, inserirmos o aporte teórico sobre saberes e capacidades da formação docente.

Sob as lentes do ISD, o desenvolvimento humano alia-se à evolução de nossa espécie considerando nosso equipamento genético bio-psíquico bem como as capacidades novas que provém da sócio-história da linguagem verbal e do pensamento consciente. Os fenômenos psíquicos são mobilizados tanto individualmente com base no processamento do pensamento e quanto coletivamente a a partir das construções sócio-históricas das quais provém o mundo as obras e culturas. A educação visa a apreensão dessas construções coletivas, por possibilitar às gerações novas acesso ao mundo das gerações anteriores. Portanto, as orientações para o desenvolvimento humano provêm dos meios educacionais que são forjados pela linguagem e interação. Recorremos aqui aos estudos sócio interacionistas (BRONCKART, 2011 apud VIGOSTKI 2008; BÜHLER; 1927), para explicitar que o indivíduo torna-se ciente, isto é, torna o pensamento consciente por meio da apropriação e a interiorização da linguagem.

Sob esse viés, a linguagem é materializada por ações de linguagem, isto é, corporifica-se pelos textos, e torna-se elemento crucial que possibilita modificar operações psíquicas. Os processos psíquicos do ser humano são essenciais para a aprendizagem visto que possibilitam tornar o indivíduo ciente para que seja capaz de tratar e gerenciar o pensamento para definir e orientar o próprio futuro (BRONCKART, 2012). As teses apresentadas auxiliam na compreensão da ciência do humano e possibilitam direcionar a formação inicial de professores. Assim, a linguagem é central por atuar sobre processos

psíquicos dos indivíduos, futuros professores, e por dar espaço para que ele transforme as formas de pensar e oportunize novas apropriações de saberes que servirão para o desenvolvimento profissional docente. Dessa forma, a linguagem é vista aqui como o fio condutor para a transformação dos agires de linguagem e agires praxiológicos.

As transformações possibilitam aprimorar a profissionalidade e ocorrem por meio de saberes da docência. Mas o que são esses saberes? Quais saberes são importantes para a formação de professores? Recorremos, primeiramente ao dicionário do Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales <http://www.cnrtl.fr/definition/savoir> (tradução nossa⁴) e destacamos duas definições para o verbete saber:

a) Conjunto de conhecimentos de uma pessoa ou de um coletivo adquirido por meio de estudo, observação, aprendizagem e/ou por experiência; b) Conjunto de conhecimentos adquiridos, de experiências vividas em um domínio, em uma disciplina, em uma ciência, em uma profissão.

Ou seja, o saber é proveniente de uma determinada esfera social e é validado por meio das práticas, das possíveis apreensões de conhecimento e por estudos teóricos. Já para Schneuwly (2008, p. 64, tradução nossa⁵), num enfoque vigotskiano de mediação e do papel central que o professor ocupa em sala de aula, os saberes são compreendidos como “os conjuntos de enunciados ou de procedimentos sistematicamente elaborados, incorporados nas práticas discursivas circunscritas, constituídas e reconhecidas socialmente”. Assim, no contexto educacional, o professor na atividade docente de sala de aula busca agir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos por meio da seleção sistemática de conteúdos e de linguagem apropriada (VIGOTSKI, 2008). Para agir dessa forma, faz-se necessário que o professor tenha um rol de saberes docentes que lhe possibilitem agir com maestria.

⁴ a) Ensemble des connaissances d'une personne ou d'une collectivité acquises par l'étude, par l'observation, par l'apprentissage et/ou par l'expérience. b) Ensemble de connaissances acquises, d'expériences vécues dans un domaine, dans une discipline, dans une science, dans une profession.

⁵ des ensembles d'énoncés ou de procédures systématiquement élaborés, incorporés dans des pratiques discursives circunscrites et socialement constituées et reconnues (SCHNEUWLY, 2008, p. 64)

A apreensão dos conhecimentos da profissão do professor de línguas provê ao aluno-professor condições para selecionar recursos e modos de agir, que por sua vez levam a consolidação dos saberes docentes. Encontrar soluções para problemas educacionais, situações geradoras de tensões ou, até mesmo, identificar as suas configurações e propriedades são maneiras de acessar capacidades e conhecimentos que constituem parte dos saberes da profissão. Conforme Hofstetter e Schneuwly (2009), os saberes são compostos de enunciados validados por diversas esferas científicas/ou profissionais e ocupam um lugar central na aprendizagem intencional.

Diversos saberes são necessários para que alunos-professores e professores tenham condições de agir de forma condizente com as necessidades do trabalho docente, também comum em outras categorizações expostas⁶. Destacamos para este estudo os dois saberes conforme a divisão proposta pelos autores: *saberes para ensinar* – são os saberes sobre o conteúdo a ser utilizado durante as aulas, como por exemplo, a apropriação de gêneros textuais; e os *saberes a ensinar* – são os saberes sobre o contexto, a metodologia e a forma de avaliar. Sob esse viés e com base nos documentos brasileiros⁷ e europeu⁸ para a formação docente, construímos sete categorias de saberes e capacidades docentes: saberes do contexto, saberes da metodologia, saberes dos recursos, saberes da planificação, saberes da regência, saberes da autonomia e saberes da avaliação da aprendizagem. Essas categorias subdividem-se em capacidades que contribuem para que o futuro professor possa aprimorar as operações praxiológicas e linguageiras e não aja como mero executor sem maior reflexão sobre as ações. O futuro profissional recebe por meio da mediação formativa docente condições para que possa apropriar-se de capacidades de avaliar e agir com coerência conforme demandas do meio escolar. Essas capacidades estão imbricadas nos saberes construídos sócio-historicamente no meio escolar e acadêmico.

⁶ Outros autores: Schulman (1987), Tardif (2001; 2002) e Denardi (2009).

⁷ Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (BRASIL, 2015) e Diretrizes para a Formação Inicial de Professores (BRASIL, 2002).

⁸ o Portfólio Europeu para a Formação de Professores de Línguas (EUROPA, 2007)

Nesse sentido, expomos a seguir as categorias de saberes com as subdivisões em capacidades⁹ docentes:

- 1) Os saberes sobre o contexto visam ao reconhecimento sobre: as exigências estabelecidas nas prescrições nacionais e locais; os objetivos e necessidades dos alunos; os recursos e as restrições. Também são incorporados aos saberes do contexto, os saberes sobre o papel do professor quando este apresenta capacidades de ressignificar e reformular pré-construtos sociais, de identificar problemas didático-pedagógicos, de buscar soluções por meio da pesquisa, de refletir sobre as ações situadas nesse meio.
- 2) Os saberes sobre a metodologia desmembram-se em capacidades de analisar e avaliar as propostas de compreensão e produção oral e escrita, uso de gramática, vocabulário e cultura.
- 3) Os saberes sobre os recursos tratam das capacidades de analisar material didático e de selecionar textos e atividades.
- 4) Os saberes da planificação centram-se nas capacidades de construção de objetivos para propostas de ensino e dos planos de aula.
- 5) Os saberes sobre a regência visam apropriação de capacidades de utilizar o plano de aula e do curso; apresentar um conteúdo linguístico, estabelecer relações com conteúdos locais/internacionais e estabelecer relações entre língua e cultura; interagir com os alunos durante a aula; gerenciar a classe e utilizar a língua alvo.
- 6) Os saberes sobre aprendizagem autônoma estão centrados nas capacidades de inserir tarefas de casa adequadas ao aprendizado dos alunos; planificar e gerenciar projetos e portfólios; utilizar ambientes de aprendizagem virtual; organizar atividades extraclasse (passeios, viagens). Além das capacidades expostas, salientamos que o aluno-professor torna-se autônomo ao apropriar-se de todos esses saberes.
- 7) Os saberes sobre a avaliação de aprendizagem são compostos de capacidades de compreender artefatos de avaliação, de reconhecer o desempenho dos alunos e de promover autoavaliação dos alunos.

⁹ Para leitura completa do rol de capacidades expostas, ler Stutz (2012).

Amparamo-nos no rol de saberes e capacidades apresentados para analisar o trabalho e a formação do futuro docente a fim de compreender as necessidades e agir em pontos que ainda necessitem de fortalecimento. Nesse sentido, a próxima seção versa sobre a clínica da atividade, que concebemos como um caminho coerente e viável para buscar tal compreensão sobre o ensino como trabalho.

A clínica da atividade

Os estudos da clínica da atividade, assim como o ISD, aliam-se aos fundamentos vigotskianos e baktinianos tendo como pontos importantes o viés sócio interacionista e a linguagem para compreender a atividade profissional. Para Clot (1999/2006), o gênero do discurso assemelha-se ao gênero da atividade ou gênero profissional, isto é, a maneira de realizar uma ou diversas atividades, as formas de fazer consolidadas em um meio social, num dado momento. Em suas palavras, o gênero profissional é

uma sedimentação e um prolongamento das atividades conjuntas anteriores e constitui um precedente para a atividade em curso: aquilo que foi feito outrora pelas gerações de um meio dado, as maneiras pelas quais as escolhas foram decididas até então nesse meio, as verificações às quais ele procedeu, os costumes que esse conjunto enfeixa (CLOT, 1999/2006, p. 44).

Clot (1999/2006, p. 41) designa o gênero profissional como “(...) um corpo intermediário entre os sujeitos, um interposto social situado entre eles, por um lado, e entre eles e o objeto do trabalho, por outro”. O gênero profissional é, portanto, um sistema de regras que um determinado grupo de profissionais compartilha e que proporciona recursos para ação e um pertencer social (SANTOS, 2006).

Quando remetido ao contexto do ofício da docência, o professor utiliza o gênero para realizar a ação vinculando a parte implícita do meio do trabalho e as interpretações dos conhecimentos prescritos nos documentos. A parte implícita traz regras impessoais seguidas por um coletivo de professores no uso de objetos e na interação entre os coletivos de professores, alunos e demais sujeitos inseridos na comunidade escolar.

O conhecimento e o domínio do gênero são essenciais para criação do estilo profissional que, por sua vez, favorece a renovação do gênero. O estilo ocorre durante a ação em situação real sendo concebido como uma reelaboração sempre inacabada, que então, altera o gênero. Em virtude das constantes reelaborações e das transformações estilísticas, o gênero conserva-se vivo. Portanto, na esfera do gênero profissional docente, o estilo compõe-se das “formas de fazer do professor”, que no espaço da sala de aula se funda nos movimentos realizados, nas explicações dadas, na maneira de interagir com os alunos, na utilização da lousa, do livro e de outros materiais e propostas didáticas.

O procedimento intervencionista de AC utiliza-se da atitude reflexiva sobre o trabalho realizado e tem o intuito de evidenciar ocultamentos do trabalho real como as ações previstas, mas sem condições de realizar (FERNANDÈZ; CLOT, 2007). Consideramos que o procedimento viabiliza parceria e coanálise entre o pesquisador e o protagonista diminuindo a relação assimétrica entre os envolvidos. O protagonista realiza o movimento de “descontextualização – recontextualização” das situações de trabalho selecionando excertos que a posteriori se tornam objeto de uma atividade crítica de “redescoberta, de apreciação, de comentário” (FAITA, 2003).

A AC gera a possibilidade de compreender a intersecção do trabalho prescrito, realizado e real para ocasionar transformação do curso das atividades. O instrumento investigativo de AC constitui-se da autoanálise do trabalho desenvolvido por meio de imagens registradas em vídeo, possibilitando aos protagonistas exteriorizarem as atividades realizadas, bem como as situações subjacentes, imperceptíveis, do referido trabalho. Conforme Clot (1999/2006), o provisionamento de si tem três fases: ACS, ACC e EC. Faita (2003) adiciona às fases expostas ainda uma outra anterior que é o filme, para obtermos a geração inicial dos dados. Além do filme, podemos ainda acrescentar uma outra fase, a da planificação, constituição dos participantes e explicação de todo o trabalho de reflexão e pesquisa.

Embora todas as fases sejam importantes e dependentes, para este estudo elegemos a fase final da extensão ao coletivo por sintetizar resultados do percurso autorreflexivo

com tensões e controvérsias profissionais gravadas em vídeo e discutidas durante a ACS e ACC. Retomar as situações mais recorrentes da AC, durante a EC, é fundamental para obtermos visibilidade dos processos desencadeados pelos participantes bem como para validar o próprio instrumento (MOUTON, 2007; FAÏTA; VIEIRA, 2003; CLOT; FAÏTA, 2000).

Metodologia da pesquisa

Apresentamos a seguir as cinco etapas que ocasionaram a geração dos dados com o instrumento AC. Primeiramente, selecionamos o grupo de participantes para esta pesquisa que compreende uma turma de futuros professores do quarto ano da disciplina de estágio supervisionado de um curso de Letras Inglês de uma universidade pública da região centro-sul do estado do Paraná. A turma é composta por 13 alunos-professores, dos quais selecionamos duas alunas-professoras sem experiência para participar de todo o procedimento. Salientamos que, para não identificar os reais integrantes, utilizamos nomes fictícios e todos participaram voluntariamente, mediante assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido.

A segunda etapa centrou-se nas filmagens realizadas durante as aulas de regência das duas alunas-professoras, nominadas de Rose e Anny. As gravações focalizaram a prática com uma sequência didática cujo objeto de ensino foi o gênero *sitcom Friends*. O público-alvo para a consecução das atividades foram alunos de dois terceiros anos de ensino médio de uma escola pública situada na região central da cidade de Guarapuava/PR. Após as filmagens, a professora formadora e as duas participantes selecionaram excertos relevantes para as fases de ACS e ACC. Os critérios para a seleção dos excertos foram momentos com atividades bem-sucedidas e momentos que gerassem dificuldades e tensões.

Na sequência, na terceira etapa, prosseguimos com as sessões de ACS, isto é, duas entrevistas realizadas com cada uma das participantes, uma depois da primeira metade do estágio e outra depois de finalizar o estágio. As entrevistas continham os excertos com as imagens. Cada sessão teve duração de 60 minutos e foi gravada em vídeo para posterior

transcrição¹⁰.

Na quarta etapa, a ACC foi realizada entre as duas participantes sob a orientação, condução e filmagem da professora formadora. Foram novamente realizadas as discussões sobre parte dos excertos escolhidos. As sessões tiveram duração de 90 minutos e suscitaram novas discussões e reflexões.

Na quinta etapa, a extensão ao coletivo foi realizada pelas duas participantes no formato de apresentação oral com *slides* tendo como público-alvo os demais integrantes da turma de estágio (onze licenciandos) e a professora formadora. A professora formadora não interferiu na condução da planificação da apresentação, afim de não constranger as alunas -professoras perante o coletivo. A extensão ao coletivo desenvolvida sofreu adaptações da versão de Clot (1999/2006), já que Anny e Rose, elaboraram uma apresentação com as reflexões e constatações provenientes das ACS e ACC sem interferência da professora. Portanto, a escolha da forma de apresentação e dos conteúdos foi responsabilidade das participantes. Essa apresentação não trouxe segmentos de filmagens em vídeo, como geralmente acontece nas extensões ao coletivo de Clot (1999/2006), e sim, imagens congeladas (fotos) referentes a alguns segmentos que elas selecionaram.

As imagens, em um total de 25 fotos, foram expostas em *slides* por meio de um projetor multimídia para retomar algumas partes dos excertos, relatar ações e tecer reflexões sobre o trabalho. Também foram inseridos *slides* com alguns tópicos importantes que serviram para nortear a apresentação. As imagens contribuíram para que a turma reconhecesse os alunos e as situações exploradas pelas participantes quando no período de regência. As participantes ao apresentarem as reflexões solicitaram ao grupo de alunos-professores presentes para que fizessem anotações sobre os comentários, sugestões e críticas e que, após as explanações, novos comentários e reflexões seriam tecidos coletivamente. No encerramento da apresentação, as protagonistas desta pesquisa

¹⁰ Conforme as normas de transcrição: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/nurc/normas_para_transcricao.htm>.

projetaram um *clip* com a música “*We are the world (USA for Africa)*” composição de Michael Jackson e Lionel Richie. Essa primeira parte da extensão ao coletivo teve uma duração de 46 minutos. Na segunda parte, ocorreu a discussão com o grupo com uma duração de 42 minutos. Quase todos os integrantes interagiram com Anny e Rose para expor situações semelhantes vivenciadas, ou para mostrar seus pontos de vista. Todo o procedimento de extensão ao coletivo foi gravado e transcrito conforme as normas explicitadas anteriormente.

Os critérios de análise fundamentam-se no modelo descendente do ISD que parte dos parâmetros do contexto físico e socio subjetivo, perpassa os níveis organizacional, enunciativo, parâmetros de textualização e o nível semântico (MACHADO; BRONCKART, 2009).

Conforme Bronckart (1999), os parâmetros físicos visam compreender o período e lugar de produção, o(s) emissor(es) e destinatário(s) do texto. Os parâmetros socio subjetivos correspondem ao(s) enunciator(es), isto é, a função social concedida ao emissor em dado momento, destinatário (função social concedida ao ouvinte ou expectador), lugar social e o objetivo (efeitos que o texto pode produzir sobre o destinatário).

No nível organizacional, analisamos o plano global do texto por meio dos segmentos de orientação temática – com base nos conteúdos temáticos inseridos na apresentação – e dos segmentos de tratamento temático compostos pelos desdobramentos desses conteúdos (BRONCKART, 2008). Diversos segmentos de orientação temática foram deflagrados na extensão ao coletivo, entre eles citamos: o procedimento de AC, seqüências didáticas, aulas de regência, escola, pesquisa e profissão docente. Para este artigo, selecionamos o recorte que trata das recorrências de segmentos voltados ao procedimento AC.

No nível enunciativo, ativemo-nos na análise das responsabilidades enunciativas mobilizadas nas vozes (sociais, de autor empírico e de personagem) e nas avaliações e tensões que permeiam as modalizações (apreciativas, deônticas, pragmáticas e lógicas)

(BRONCKART, 1999/2007; 2006; 2008).

No nível semântico, dado o contexto de formação de professores, tecemos relações dos conteúdos com os saberes e capacidades docentes previamente expostos.

Análise dos dados sobre o instrumento AC

Apresentamos, primeiramente, o contexto físico e, na sequência, o contexto sociossubjetivo de produção do texto materializado durante o retorno/extensão ao coletivo. A realização da última etapa do procedimento AC ocorreu em novembro de 2008, fase também de finalização das atividades desenvolvidas durante a disciplina de Estágio Supervisionado. O local de produção foi a sala de aula do quarto ano do Curso de Letras- Inglês, de uma universidade pública da região centro-sul do estado do Paraná. O público-alvo foram os alunos-professores do quarto ano do referido curso de graduação e a professora formadora. Entre os protagonistas envolvidos estavam presentes as duas alunas-professoras, Rose e Anny, bem como, onze integrantes da turma. As protagonistas previamente organizaram a apresentação a partir das reflexões advindas das etapas anteriores da ACS e ACC. A forma de veiculação da extensão ao coletivo foi uma exposição oral com turnos de fala intercalados entre Anny e Rose, seguida de discussão. O coletivo de alunos-professores primeiramente ouviu atentamente e brevemente interagiu durante a exposição, para na sequência tecer comentários, mostrar percepções, fazer questionamentos e ponderações. O tempo destinado a realização total das duas partes foi uma hora e vinte e oito minutos.

Consideramos que o formato de extensão ao coletivo proposto pelas participantes, de primeiro apenas expor as avaliações sem inserir parte das filmagens e depois abrir espaço para discussão, diminui as possibilidades de interações, concordâncias e confrontações mais diretas ao que foi compartilhado. Provavelmente, o formato escolhido contribui para que as alunas-professoras não dispersassem do foco, no entanto, amenizou possíveis embates, críticas ou confrontos com os interactantes da turma.

No que tange ao contexto sociossubjetivo, a posição social das alunas-professoras

Anny e Rose é, em um primeiro momento, a de apresentadoras, responsáveis pela elaboração, apresentação e condução dos trabalhos da extensão ao coletivo. A posição social da turma, perpassa das posições de espectadores da apresentação em um primeiro momento para debatedores que participaram com comparações, indagações e compartilharam as experiências produzidas durante o estágio em outras turmas, com outras sequências didáticas, mas que não foram contemplados com todas as fases do procedimento de AC. A professora formadora acompanhou e participou das reflexões com funções semelhantes das do grupo, além de fazer as gravações da extensão ao coletivo. Este trabalho teve como objetivo compartilhar as avaliações e tensões com base nos saberes construídos durante a AC a partir das edições da prática de ensino com a sequência didática do seriado *Friends*, previamente construída e planejada por Anny e Rose.

Os motivos para desenvolver o procedimento partiram da própria proposta de mobilizar as alunas a participarem de uma postura reflexiva coletiva para a construção de capacidades docentes e possíveis transformações de saberes docentes. A exposição da extensão ao coletivo centrou-se em avaliações sobre diversos elementos do gênero profissional do professor de Língua Inglesa, bem como tensões e resultados alcançados na fase de regência com a sequência didática *Friends*. O momento teve o propósito de aperfeiçoar operações psíquicas, refletir sobre as ações, discutir com os colegas da turma e contribuir para o processo de formação e desenvolvimento profissional no estágio supervisionado de inglês. Portanto, a reflexividade gerada pelo procedimento foi permeada de saberes e capacidades docentes, dos quais destacamos os saberes sobre o papel ocupado pelo docente. Deflagrado esse papel, as capacidades presentes voltam-se para a autoavaliação das alunos-professores, o aceite de sugestões advindas do coletivo e a identificação de problemas didáticos.

A apresentação realizada pelas alunas-professoras gerou a socialização da experiência proporcionada pela AC e o debate com os demais integrantes da turma, concebidos como os resultados da reflexividade das etapas de ACS e ACC bem como dos trabalhos de todos os alunos-professores na disciplina de Estágio Supervisionado, que por

sua vez estavam finalizando a graduação. Uma hipótese que levantamos é a de transformação de saberes que as reflexões das outras etapas possam ter propiciado no decorrer do percurso do procedimento. Oportunizar às alunas-professoras posicionar-se de modo reflexivo utilizando AC significa colocá-los frente às ações por elas praticadas. Esse procedimento complexo, ao ser introduzido na formação inicial, demanda maturidade profissional das participantes para gerenciar ações entre o trabalho realizado e o real do trabalho.

Na sequência de nossas análises, trazemos excertos representativos dos segmentos de tratamento temático relativo ao procedimento. A extensão ao coletivo é avaliada por parâmetros subjetivos e objetivos. As verbalizações que tratam dos parâmetros subjetivos são exteriorizadas nos turnos de fala das participantes, conforme ilustra o excerto a seguir.

Excerto 1:

Rose 84: Bem éh;; eu acho assim que a gente assim tá tipo estrela assim tipo (risos)

Anny 53: É bom porque você se identifica né acaba se identificando com alguns problemas ...

PF 24: Problemas parecidos isso ahã

Laura 11: Que isso é normal talvez ahm não é só um momento de vocês mas também que aconteceu com o grupo ... então ah ... é normal acontecer né ... e coisas assim né

A implicação da interlocutora é sinalizada pelo pronome pessoal “eu” e pela expressão “a gente”. A interactante faz uso da modalização pragmática com o verbo “acho” seguido da linguagem informal metafórica “tá tipo estrela”. A comparação com a estrela leva ao entendimento de que este momento, por ter a oportunidade de expor a extensão ao coletivo e de receber sugestões, críticas e considerações dos demais alunos-professores da turma, confere-lhes um lugar diferenciado de maior atenção perante os colegas. A participação específica de Rose e Anny nas diferentes fases da AC é compreendida como uma oportunidade de reflexividade diferenciada dos demais futuros docentes da turma.

A representação, inicialmente individual e subjetiva, passa a constituir parte do

grupo. A modalização apreciativa de Anny avalia a AC como um “bom” momento para identificar problemas parecidos. O compartilhamento de situações durante a extensão ao coletivo abre espaços para a identificação de problemas que também são avaliados no coletivo. As palavras acrescidas por Laura, ao utilizar a locução conjuncional “não só ... mas também”, sinalizam que as dificuldades deparadas pelas duas colegas é semelhante às de outros alunos-professores. Conforme percebido na parte que destacamos no dizer de Laura, “... então ah ... é normal acontecer né ... e coisas assim né”, levam-nos a entender que a voz antes pessoal e subjetiva torna-se coletiva, visto traduzir também a experiência desse momento dos futuros docentes ao realizar o estágio em Língua Inglesa.

Os estudos de Scheller (2010), ao utilizar o procedimento de AC com operadores experientes e não experientes em uma usina de produção elétrica, mostram que a reprise reflexiva possibilita tocar “problemas comuns da atividade” fazendo com que a voz pessoal seja substituída pela voz coletiva. Para Lousada (2011), a noção de coletividade é denominada como a voz do *métier*. Essa voz torna-se coletiva devido às capacidades de autoanálise dos alunos-professores, de compartilhar as avaliações, de aceitar os julgamentos e as sugestões dos interlocutores durante a interação da extensão ao coletivo. Consideramos que a reflexividade coletiva é um dos passos iniciais necessários para melhorar as capacidades docentes de realizar pesquisa sobre o ensino e sobre a prática de sala de aula.

O próximo excerto apresenta as avaliações menos subjetivas de Anny sobre a extensão ao coletivo. Ela distancia-se das tensões apresentadas por Rose, ao considerar que o momento tem o propósito de debater as experiências e buscar resolver situações.

Excerto 2:

Anny 55: É mais um momento pra gente discutir né os os acontecimentos ... os problemas ... tentar achar soluções ... de repente tem algumas sugestões né ... é mais esse espaço aberto ...

Anny complementa as colocações de Rose ao avaliar a extensão ao coletivo na voz de aluna-professora que compartilha e reflete sobre os acontecimentos do estágio com a turma. A modalização pragmática “tentar” indica que o trabalho com a extensão ao coletivo possibilita a construção de capacidades e que as discussões no coletivo são um caminho

para ampliar a conscientização e para encontrar soluções. A modalização lógica “de repente” avalia a extensão ao coletivo como uma possibilidade de buscar meios para melhorar o trabalho. Da mesma forma, a metáfora “espaço aberto” conduz ao entendimento de que o momento da extensão ao coletivo não teve um molde definido e que a forma de apresentação escolhida buscou envolver representações individuais e coletivas. As capacidades docentes centram-se em movimentos intrapsíquicos e interpssíquicos que são verbalizados nas duas direções: quando as operações psíquicas da interação com o meio estão centradas na análise de si, como no caso de Rose; e quando as operações psíquicas estão voltadas para as interações com a turma que contribui para a confirmação do objetivo de realizar a extensão ao coletivo. No nível semântico, à luz das análises com os saberes docentes, observamos que entram em cena as capacidades de autoanálise, de identificação do objetivo de realizar a extensão ao coletivo. Também é pertinente destacar as capacidades de avaliação do trabalho do outro que pode fortalecer as capacidades de contribuir por meio de críticas construtivas no curso das ações das alunas-professoras

Apresentamos um excerto em que Anny constata que as experiências didáticas evidenciam a intenção de modificar a ação.

Excerto 3:

Anny 37: Então a gente tava comentando, se nós fôssemos fazer hoje, com certeza a gente ia mudar muita coisa... Que isso foi um aprendizado enorme pra gente né, em termos de (/) de experiência né, (...)

A participante utiliza a conjunção condicional “se” e a modalização lógica “com certeza” para expressar a convicção da necessidade de fazer modificações na planificação da sequência didática. A modalização apreciativa “enorme” sinaliza a valoração já estabelecida do aprendizado obtido com as experiências realizadas. O pronome pessoal – “nós” e a sua variante amplamente usada na linguagem coloquial “a gente” sinalizam a implicação e a responsabilidade enunciativa que recai sobre as alunas-professoras. Interpretamos o excerto como uma forma de fortalecer o dizer de Anny que divide a responsabilidade com

a colega.

A autoanálise das ações desenvolvidas nas fases de planificação da sequência didática e de regência das aulas é verbalizada de modo promissor. Percebemos indícios de tomada de consciência que revelam possibilidade de modificar o trabalho, na afirmação de Anny “se nós fôssemos fazer hoje, com certeza a gente ia mudar muita coisa...”. A transformação de processos psíquicos e, por conseguinte, também, da consciência sobre a necessidade de aprimorar a planificação e a prática em propostas futuras é decorrente do processo reflexivo gerado pelo instrumento de AC. Reconstruir mentalmente as ações passadas que remetem à proposta da sequência didática é uma maneira de retomar as situações vividas e de manter relação com os objetos de aprendizagem dos alunos-professores. Nesse sentido, relacionamos as reflexões proferidas aos saberes sobre o papel do professor por revelar a capacidade de autoanálise do trabalho realizado que, por sua vez, remete ao trabalho real da aluna-professora. Portanto, o procedimento de AC mostra-se como um instrumento crucial para a formação das futuras professoras.

O próximo excerto revela os benefícios propiciados pela autoanálise das interactantes durante a AC. Primeiramente, as avaliações de Rose recaem sobre si ao elencar gestos, tom de voz, pronúncia e cacoetes. Na sequência, Anny tece considerações positivas sobre os momentos de autoanálise e faz elogios sobre o instrumento de AC que lhe possibilita a percepção dos erros.

Excerto 4:

Rose 26 [...] mas você vê no vídeo, então você vê bem mais acentuado então. Era:: (risos) Nos meus vídeos lá era psh:::, psh::: e a professora falava, olha você está falando muito psh psh::: pros alunos. É:: (riso) eu corto bastante os Rs. Vocês devem saber mais, Vocês devem saber mais bem do que eu, porque ouvem mais do que eu. Ai eu falava assim acho que muito baixo. Então é:: são coisas que eu percebi, e eu vivo assim né (segurando as mãos, entrelaçando os dedos) sempre nesse estado nervoso que você começa desenvolver(/) certas manias.

Anny 25 : Essas transcrições, eu fiz também uma parte né das minhas transcrições, é maravilhoso pra você ver seus erros assim... É::: você tá fazendo a transcrição, você vê mais ainda né.

Rose 27 : É

Anny 26 : Isso é excelente pra gente tentar melhorar a maneira de falar, você mesmo se percebe os seus próprios erros.

Rose e Anny avaliam o vídeo e utilizam modalizadores apreciativos, “bem mais acentuado” e “mais ainda” para evidenciar que o instrumento é capaz de aumentar a percepção de si. Rose utiliza a voz de personagem autocrítica quando aponta ter se dado conta sobre o cacoete do “psh, psh” para solicitar silêncio aos alunos. Ela traz a fala da professora formadora para o seu dizer “olha você está falando muito psh psh pros alunos”, bem como, compartilha uma dificuldade em sua pronúncia dada a omissão de “Rs”. A posição de colega de classe que socializa as tensões e deficiências mostra a proximidade e a confiança depositada no coletivo de alunos-professores.

As visualizações nos vídeos permitem construir apreciações sobre o volume da voz “muito baixo” durante as aulas. Certamente, em uma turma de 40 alunos, com pouca disciplina, a impostação influencia no gerenciamento da classe. Para as aulas de língua estrangeira, parece-nos que o problema pode se intensificar ainda mais ao considerarmos as dificuldades dos alunos com o objeto de ensino. De modo geral, alunas-professoras sem experiência de ensino podem ter dificuldades com a impostação da voz, um dos instrumentos primordiais para interagir com os alunos e para ensinar. Ao estado emocional é atribuída a adjetivação subjetiva “nervoso”, revelando a tensão afetiva e pragmática evidenciada nos gestos (segurando as mãos, entrelaçando os dedos) de Rose. As “manias” que Rose diz ter desenvolvido são um dos sinais de que a pouca experiência é permeada de obstáculos e desafios.

Os comentários de Anny complementam o turno de fala de Rose. Se no início do procedimento, as gravações eram causa de constrangimento, nas fases seguintes, tivemos melhor aceitação. As autoavaliações possibilitadas pelo vídeo e a transcrição são qualificadas como “maravilhoso” e “excelente”. A ação de transcrever as gravações, que teve a participação voluntária de Anny, foi considerada como um momento de intensificação das percepções. A AC é um instrumento que auxilia a aluna-professora a analisar o seu próprio desempenho com relação à Língua Inglesa durante as aulas de estágio. A intenção de aperfeiçoamento é confirmada pela modalização pragmática “tentar” seguida do verbo “melhorar”. A voz materializa-se na forma de aluna-professora analista de si ao

deparar-se com a situação do procedimento.

Ressaltamos, portanto, que no nível semiótico, os saberes sobre a prática em sala de aula e sobre o papel do professor estão subjacentes. As capacidades docentes presentes nas verbalizações das participantes focalizam a capacidade de reconhecer falhas no uso da língua inglesa, a capacidade de agir na pesquisa ao realizar a transcrição ou como participante da pesquisa. Essas capacidades nos conduzem à categorização dos saberes que desvelam a tomada de consciência das futuras professoras e o papel que de modo geral é designado ao professor de língua estrangeira.

O último excerto sobre o procedimento utilizado apresenta a avaliação geral das alunas-professoras e é visto como uma oportunidade para ampliar a percepção sobre as ações.

Excerto 5:

Rose 37 : Bem, é::: e a gente chegou a conclusões assim (/) devido a motiv(/) ter assistido várias vezes, quando depois a professora né, deu pra gente os DVDs, a gente assistiu, teve as (/) a (/)autoconfrontações, então, eu penso que se a gente não tivesse feito as autoconfrontações, a gente ia acha que ah foi bom, a gente fez as aulas e:: (.....) não não teria assim, visto os pontos que a gente(-/) chegou

Liza 1 : (/-)Com mais clareza...

Rose 38 : Com mais clareza, exato, porque::: depois de várias conversas e tip.(/) olhar as cenas e (.) repensar, o que que poderia ser melhor aqui:: o que que deu certo... a gente chegou às conclusões ... então pra gente foi:: (/) foi assim bem válido () apesar de nós ... nós termos (/) digamos feito uma escolha não muito:: (..)

Anny 38 : Feliz (risos)

Rose 39 : Feliz, mas houve né, resultados

As avaliações proferidas por Rose sobre a AC mensuram positivamente esse instrumento. A possibilidade de repetidas visualizações das gravações gerou maior nitidez quanto às ações das regências que ainda demandariam modificações no intuito de alcançar resultados mais satisfatórios. A voz de aluna-professora, como participante favorável à utilização de AC, é introduzida de forma implicada “a gente” e “nós” para avaliar as

conclusões. A conscientização sobre o agir é verbalizado pela modalização lógica dadas marcas linguísticas “se não tivesse feito” “não teria visto” explicitando a condição de verdade determinada pela AC quanto à clareza das conclusões a que as alunas-professoras chegaram. A modalização lógica é também construída com o verbo “poder” no futuro do pretérito ao expressar a possibilidade de repensar as ações realizadas para aprimorar o trabalho. Rose revela a tensão epistêmica, pragmática e afetiva ao inserir a locução adverbial “apesar de” para fazer a concessão da escolha das participantes. Os instrumentos de AC e do *sitcom Friends* recebem avaliações antagônicas. A avaliação subjetiva adjetivada é encarregada de caracterizar o primeiro instrumento como “bem válido” e o segundo como “não muito feliz”.

O instrumento de AC e todo o trabalho anterior do estágio supervisionado, de construção e prática com sequência didática do *sitcom* possibilitou a apropriação de saberes e capacidades docentes. A AC tornou-se o meio operante de reconstrução das experiências advindas da prática de estágio. O procedimento serviu para mediar as significações do objeto, isto é, dos excertos das imagens das regências das alunas-professoras, a fim de propiciar transformação de saberes. A interiorização das novas significações ocorre pela interação dos três mundos – objetivo, social e subjetivo – sendo visíveis os indícios de desenvolvimento que revelam as transformações na maneira de pensar e de falar. As significações se fazem pelas tomadas de consciência que possibilitam fortalecer os saberes no agir docente em atividades realizadas posteriormente pelas participantes.

Considerações finais

Conforme nossas análises, o segmento de orientação temática, denominado de instrumento AC, apresenta os principais indícios que nos levaram a constatar a oportunidade de reflexividade das participantes. As alunas-professoras autoras ocupam a posição enunciativa de analistas de si e de analistas do procedimento. Além da voz de autor empírico também são inseridas as vozes sociais ou as vozes de personagens. Os modalizadores utilizados nos excertos geram interpretações sobre as avaliações e tensões

compartilhadas, das quais destacamos as tensões afetivas, pragmáticas e epistêmicas que propiciam a construção de saberes sobre o papel do professor e sobre o contexto.

Dessas análises tivemos a possibilidade de acessar os saberes e capacidades docentes presentes no processo de reflexividade. Entre as mais recorrentes, sublinhamos, os saberes sobre contexto e o papel do professor que se desvelam em capacidades de autoavaliação e de identificação dos problemas didáticos que são forjadas por modalizações lógicas, apreciativas e pragmáticas, considerando os fatos atestados que se fundem com as avaliações subjetivas. O que nos leva a sustentar que a autoavaliação das alunas-professoras é constituída por conhecimentos das experiências do senso comum e por conhecimentos formais dos quais emanam capacidades de analisar o desempenho de si.

- a capacidade de compartilhar as avaliações didáticas, a capacidade de aceitar sugestões, a capacidade de avaliar o trabalho dos colegas e de contribuir por meio de críticas construtivas mostra o interesse em construir soluções em conjunto com os demais alunos-professores.
- a capacidade de reconstrução das experiências da prática de estágio está relacionada ao propósito do instrumento de AC e envolve as demais capacidades elencadas.

As capacidades expostas geram possibilidade de transformação dos saberes docentes, atuando de forma enfática sobre os saberes reflexivos quanto ao papel do professor. Esse valoroso movimento de reflexividade proporcionado pela AC apresenta os indícios de apropriação de saberes que podem servir como mola propulsora para o desenvolvimento em especial das duas protagonistas, mas também se amplia para todos os alunos-professores bem como sinaliza elementos para fortalecer a mediação formativa de modo geral.

SELF-CONFRONTATION IN PRE-SERVICE TEACHING: A TOOL TO RECONFIGURE TEACHER KNOWLEDGE

ABSTRACT: This study aims at recognizing judgments, tensions, teaching knowledges and capacities of pre-service teachers of English when reflecting about their experiences during supervised teaching practice. An important tool used to review, understand and reconfigure teaching practice is self-confrontation. Due to the interface of language and work, the theoretical frameworks of clinical activity from French ergonomics and socio-discursive interactionism provide support for our analysis. The self-confrontation (simple, crossed and collective extension) was carried out with two pre-service teachers of English from the fourth year group. The analyses of the last phase – the collective extension – showed that the participants assume the position of analysts of themselves and of the self-confrontation procedure. The results evidence recurrent affective, pragmatic and epistemic tensions which evidence reflexivity considering teaching knowledge and capacities to evaluate the educational context and the role of the teacher.

PALAVRAS-CHAVE: Self-confrontation; teacher-students of English; Teacher knowledges; teacher capacities.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Resolução CNE/CP no 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1o de julho de 2015. Brasília, *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um sociointeracionismo discursivo*. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999/2007.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. MACHADO, Anna . Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs. e trad.). Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Trad. Ana Raquel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul. *Le rôle de la maîtrise du langage dans le développement psychologique humain*. Nonada: Letras em Revista, vol. 2, núm. 17, 2011, pp. 11-36.

_____. *La notion de compétences est-elle pertinente en éducation?* L'école démocratique, 39, 2009. Disponível em: <<http://www.skolo.org/spip.php?article1124&lang=fr>>. Acesso em

março de 2012.

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. Disponível em: <<https://www.cnrtl.fr>>. Acesso em abril de 2018.

CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. (Trad.) Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999/2006.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. *Genres et styles en analyse du travail: Concepts et methods*. Travailler, n. 4, p. 7-42, 2000.

DENARDI, Didiê Ana Ceni. *Flying together towards EFL teacher development as language learners and professionals through genre writing*. 2009. 260p. Tese (Doutorado em Letras/Inglês e Literatura Correspondente) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2009.

EUROPA. Conseil de l'Europe. *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale*. Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV). 2007. Disponível em: http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_F_internet.pdf> Acesso em 10 abr. 2010.

FAITA, Daniel. *Réflexion méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée*. DELTA, v. 19, n. 1, 2003.

_____; VIEIRA, Marcos. *Réflexions méthodologiques croisée sur l'autoconfrontation*. DELTA. [online]. vol.19, n.1, p. 123-154, 2003.

FERNANDÉZ, Gabriel; CLOT, Yves. *Instrumentos de investigação*. Laboreal, v. 3, n. 1, p. 15-19, 2007.

HOFSTETTER Rita.; SCHNEUWLY, Bernard. *Savoirs en (trans)formation*. Au cœur de l'enseignement et de la formation. In: HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. (Org.). *Savoirs en (trans)formation*. Au cœur de l'enseignement et de la formation. Bruxelles : De Boeck, Coll. Raisons Éducatives, p. 7-40, 2009.

LOUSADA, Eliane Gouveia. *A abordagem do interacionismo sociodiscursivo para a análise de textos*. In: CARLOS, JOSELY TEIXEIRA; CUNHA, CLEIDE LÚCIA; PIRIS, EDUARDO LOPES. (Org.). *Abordagens metodológicas em estudos discursivos – II EPED*. São Paulo: Paulistana, 2010.

MACHADO, Ana Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. *(Re-)Configurações do Trabalho do Professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL*. In: MACHADO, A. R. e colaboradores; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Orgs.). *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009.

MOUTON Jean.-Claude. *Le conseil pédagogique: analyse du travail et développement de l'expérience professionnelle*. Tese (Doutorado em Science de l'Éducation), Université de Provence, 2007.

SANTOS, Marta. *Análise psicológica do trabalho*. Laboreal. N. 2, v. 1, p. 34-41, 2006.

SHELLER, Livia. *Transformations organisationnelles, conflits générationnels, clinique de l'activité: le cas d'un atelier industrie*. *Activité Revue Electronique*, v. 7, n. 1, p. 62,74, 2010. Disponível em: <<http://www.activites.org/v7n1/scheller.pdf>> Acesso em: 23 jan. 2012.

SCHNEUWLY Bernard. *Vygotski, l'école et l'écriture*. Les Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, n° 118. Genève : Université, FPSE, 2008.

SCHULMAN, Lee. *Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching*. Educational Research, v. 17, n. 1, p. 4-14, 1986.

STUTZ, Lidia. *Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês*. 2012, 388 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2012.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério*. In: CANDAU, V. M. (Org). *Didática, currículos e saberes escolares*. 2. ed. Rio de Janeiro: D P& A, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. *Pensamento e linguagem*. 4. ed., Trad. Camargo, J. L., São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VOLOSHINOV, Valentin Nikoláievitch. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira; 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

Recebido em: 24/05/2019.

Aprovado em: 25/07/2019.