

*Vertentes e Interfaces I: Estudos Linguísticos e Aplicados***FORMAÇÃO DE PROFESSORES
SOB A PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO TRABALHO:
DIFICULDADES, CONFLITOS E POSSIBILIDADES DO *MÉTIER****Flavia Fazon***Eliane Gouvêa Lousada***

RESUMO: Neste artigo, apresentamos as análises de um tipo de verbalização sobre o trabalho que chamamos de *diálogo dirigido sobre a atividade*, ou seja, uma discussão organizada em torno da escrita e leitura do plano de aula e relato da aula dada, bem como as reflexões que se abrem para solucioná-los durante a discussão com os pares. Essa atividade foi desenvolvida em um curso de extensão para formação de professores de línguas sob a perspectiva da análise do trabalho. Apoiamo-nos em um quadro teórico interdisciplinar que sustenta nossas análises e orienta a concepção do dispositivo de formação, baseado em uma postura epistemológica interacionista social. A análise dos excertos permite-nos observar que o dispositivo de formação possibilitou aos participantes observar questões sobre o seu trabalho que antes não apareciam de forma clara.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do trabalho; Formação docente; Verbalizações;

Introdução

O grupo ALTER-AGE/CNPq, sob a liderança das professoras Eliane Gouvêa Lousada (USP) e Luzia Bueno (USF), tem desenvolvido pesquisas sobre o trabalho docente há alguns anos (DANTAS-LONGHI 2013; SILVA 2015; BARRICELLI, 2016; BUENO, ROCHA 2016; FAZION 2016; MENEZES 2016; SOARES 2016; DANTAS-LONGHI 2017; DUARTE 2017; LOUSADA, 2017; BARRICELLI, 2020; LOUSADA, 2020a, 2020b, 2020c) e com base nos resultados das pesquisas tem proposto novos dispositivos para formação de professores de línguas.

Concebemos, a partir dos resultados obtidos nas pesquisas, um dispositivo de formação para professores de línguas - estrangeiras e materna - baseado na perspectiva do ensino

* Doutora em Estudos Linguísticos, Literários e Trad. Francês pela Universidade de São Paulo (Usp). Professora colaboradora na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

** Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Puc-SP). Professora do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), na Universidade de São Paulo (Usp). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2.

como trabalho e que recorreu à análise das práticas. Esse dispositivo foi disponibilizado por meio de um curso de extensão universitária na FFLCH-USP. O curso teve duas edições (2016 e 2018) e contou com professores iniciantes e experientes, tanto de língua estrangeira quanto materna, nos dois grupos. Durante as duas edições do curso, os alunos-professores (doravante AP) produziram vários textos escritos e orais (relato de atividades, instrução ao sócia, aloconfrontação, estudos teórico-práticos sobre gêneros textuais e sequências didáticas, discussão sobre planejamento de aulas). Com o intuito de observar quais novas perspectivas para o trabalho os participantes revelam a fim de solucionar os problemas ou buscar novas formas de fazer e como representam seu agir no final do curso, realizamos, após as edições dos cursos de formação, as análises dos textos (orais e escritos) produzidos com o objetivo de i) mostrar como os AP compreenderam os diferentes aspectos de seu trabalho, suas dificuldades e conflitos; e ii) identificar as soluções por eles encontradas nas discussões com os pares durante a formação para resolver as dificuldades do trabalho.

Deste modo, o presente artigo tem como objetivo apresentar as análises de um recorte do conjunto de dados produzidos na segunda edição do curso e que focaliza na construção interpretativa de uma aluna-professora sobre as dificuldades que ela relata encontrar em uma atividade específica, o planejamento da aula. Os excertos apresentados correspondem a uma discussão organizada em torno da leitura de seu plano de aula e relato da aula dada, bem como as reflexões que se abrem para solucioná-los durante a discussão com os pares.

As análises dos textos produzidos nos cursos fazem parte do escopo da pesquisa de pós-doutorado que desenvolvemos e que propõe uma continuidade no campo de estudos sobre o trabalho docente com o olhar voltado para a maneira como os professores representam seu agir nos textos produzidos sobre o trabalho, no início e no final do curso, e que teve como questões norteadoras: Como os professores de línguas representam as dificuldades e conflitos de suas situações de trabalho? De que maneira observam o trabalho do outro e fazem relações com sua atividade? Quais perspectivas abrem para solucionar os problemas ou buscar novas formas de fazer?

Para alcançar nossos objetivos, apoiamo-nos em um quadro teórico interdisciplinar que sustenta nossas análises e orienta a concepção do dispositivo de formação, inovador, baseado em uma postura epistemológica interacionista social e, em nosso caso, orientada para a transformação das práticas por meio da coanálise das atividades de trabalho com fins formativos. Para tanto, veremos a seguir os conceitos propostos pelo referencial teórico proposto pela Clínica da Atividade (Clot, 1999, 2010, Clot e al., 2001, Clot, Faita, 2000) e a Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação - ERGAPE (Amigues, 2002, 2004;

Saujat, 2002, 2004, 2010; Faïta, 2004; Faïta; Saujat, 2010) para o estudo sobre o trabalho e, mais especificamente, sobre o trabalho docente e o referencial teórico-metodológico do Interacionismo sócio-discursivo (Bronckart, 1999, 2005, 2006, 2008, 2013), que estuda o agir humano do ponto de vista da linguagem.

Aportes teóricos e metodológicos

Para compreender o trabalho docente, apoiamo-nos em um quadro teórico interdisciplinar. As correntes teóricas que embasam nossa pesquisa têm como eixo central a orientação epistemológica geral do Interacionismo Social em sua vertente vygotskiana, sobretudo os conceitos de Vygotski (1997) sobre desenvolvimento humano e linguagem. A partir dessa orientação geral, buscamos dois quadros teóricos que pudessem nos ajudar, por um lado, a compreender o papel da linguagem no desenvolvimento humano e, por outro lado, a interpretar as relações entre trabalho, linguagem e desenvolvimento. Assim, apoiamo-nos: i) em alguns conceitos do ISD particularmente importantes para nossa pesquisa, a saber, o estudo do agir humano do ponto de vista da linguagem e a análise dos textos e discursos produzidos em situação de trabalho (BRONCKART, 1999, 2006, 2008, 2013); ii) nas contribuições da Clínica da Atividade e do grupo ERGAPE, que se dedicam a estudar o trabalho e o trabalho do professor, por meio de métodos de intervenção e coanálise do trabalho.

Com relação aos textos, de acordo com Bronckart (2008), seu estudo pode contribuir para o processo de reconfiguração do agir humano uma vez que reconstituem o quadro social no qual as ações se desenvolvem. Porém, o agir humano não é acessível pela simples observação. Ele só pode ser apreendido através das interpretações, verbais, fornecidas pelos actantes (BRONCKART, 2008). Nos situamos então na perspectiva de estudar o agir e o desenvolvimento dos professores, por meio das verbalizações que eles produzem de sua atividade e observar de que maneira essas práticas de linguagem podem contribuir para seu desenvolvimento profissional.

Na perspectiva adotada pela Clínica da Atividade, busca-se compreender a dinâmica da ação dos sujeitos. Constatando que somente os coletivos de trabalhadores podem operar transformações duráveis em seus meios de trabalho (CLOT, 2001), os pesquisadores da clínica da atividade propõem que se parta do coletivo, organizando o que chamam de uma “intervenção”, em que os trabalhadores analisam as situações de trabalho juntamente com os intervenientes, visando ao desenvolvimento tanto dos sujeitos, quanto do coletivo e a situação de trabalho. Nessa perspectiva, de acordo com Clot (1999), é a própria análise do trabalho que contribui para sua transformação.

Para realizar as intervenções, transformando as situações de trabalho, a clínica e a ergonomia da atividade desenvolveram métodos (como a instrução ao sócia e a autoconfrontação) que propiciam a criação de um diálogo sobre a atividade de trabalho, respeitando o princípio vigotskiano sobre a relação estreita entre interação, linguagem e desenvolvimento. Esses métodos visam a criar uma relação mediada do sujeito com sua atividade de trabalho por meio de verbalizações, baseados nas concepções vigotskianas sobre o desenvolvimento e a consciência, de forma que o trabalhador possa verbalizar todas as dimensões do trabalho, a fim de poder viver novas experiências na situação de trabalho. Para os pesquisadores da clínica e da ergonomia da atividade, não podemos analisar as situações de trabalho sem levar em conta a atividade completa do indivíduo, isto é, não podemos levar em conta apenas a atividade realizada pois esta não nos apresenta toda a dimensão da atividade. Devemos, então, buscar observar também as atividades não realizadas, impedidas, as contra-atividades, o que Clot (2001) chama de “real da atividade”. Tanto a instrução ao sócia quanto a autoconfrontação têm o objetivo de propiciar verbalizações e por meio delas a atividade é recriada, revivida em um outro contexto, permitindo que o indivíduo se torne um outro para si mesmo (CLOT 2001).

A Instrução ao Sócia foi criada durante as intervenções realizadas por Oddone na Fiat nos anos 70 durante o Séminaire de Formation Ouvrière na Universidade de Turin (ODDONE e *al.* 1981) e foi adaptada por Clot (1999), no intuito de transformar as situações de trabalho. Consiste em uma situação para gerar verbalizações sobre o trabalho em que um trabalhador voluntário recebe a seguinte instrução: Suponha que sou seu sócia e que terei que te substituir em seu trabalho. Quais instruções você me daria para que ninguém percebesse essa substituição? A partir dessa instrução, o instrutor-trabalhador passa a contar para o sócia-interveniente todos os procedimentos necessários para a sua hipotética substituição. A instrução é gravada em áudio; o instrutor-trabalhador tem como tarefa escutar a gravação de sua instrução, transcrever um trecho escolhido e fazer um comentário escrito sobre ele. No encontro seguinte, de retorno da IS, o trabalhador lê o trecho escolhido e seu comentário escrito para os participantes e novas discussões sobre a situação de trabalho se desenrolam. Estas são novamente gravadas em áudio.

A autoconfrontação (AC) foi desenvolvida no quadro da clínica da atividade por Daniel Faïta (1996) durante uma intervenção junto aos condutores de trens (TGV). Parte de uma longa observação da situação de trabalho, que é a primeira etapa, na qual o conjunto dos participantes elege algumas situações de trabalho (dificuldades, dilemas, conflitos) a serem filmadas para posterior coanálise. Filma-se uma sequência de trabalho de dois

trabalhadores voluntários. Na autoconfrontação simples, cada um dos trabalhadores é confrontado ao filme de sua atividade com o pesquisador, que buscará fomentar o diálogo fazendo perguntas, pedindo esclarecimentos ou reorientando as discussões. Esses momentos são gravados em vídeo. Na autoconfrontação cruzada, interveniente/pesquisador e trabalhadores se reúnem novamente para assistir aos filmes de ambos, que servirão de base para a discussão entre os pares. Esses momentos são gravados em vídeo. Após esse momento, é realizado um retorno ao coletivo, reunião com todos os trabalhadores em que trechos sobre os temas selecionados no início para discussão e escolhido pelos participantes das AC são mostrados e discutidos.

Em 2004, seguindo as bases epistemológicas dos métodos propostos acima, Mollo e Falzon propõem a aloconfrontação, que segue as mesmas orientações da autoconfrontação, mas propõe a visualização e comentário da atividade filmada de outra pessoa. Buscam, assim, a mudança de representação dos sujeitos diante de sua atividade e tomada de consciência sobre outras formas de realizar o trabalho.

Em nossa formação, acrescentamos, com base na mesma orientação epistemológica vygotskiana e nos pressupostos teóricos que apresentamos e visando o desenvolvimento profissional dos alunos-professores, uma atividade que chamaremos de *diálogo dirigido sobre a atividade* e que consiste na apresentação por um dos participantes de um planejamento de aula e o comentário escrito sobre o decorrer dessa aula. A orientação foi para que os alunos-professores escolhessem em casa uma aula que havia sido realizada recentemente e descrevesse a aula por escrito tanto do ponto de vista do planejado quanto do realizado. Depois deveriam escrever um pequeno comentário sobre a aula. Consideramos, nesta etapa da atividade, o potencial epistêmico da escrita (BLASER, LAMPRON, SIMARD-DUPUIS 2015) por favorecer a apropriação do conhecimento e construção dos saberes. No encontro da formação, os AP leram seus textos e a discussão sobre a aula se estabeleceu com os demais participantes, que fizeram perguntas e deram sugestões sobre as atividades propostas no planejamento apresentado.

O dispositivo de formação

Nossa proposta de formação decorre dos resultados das pesquisas desenvolvidas pelo grupo ALTER-AGE/CNPq e que se concentram nos três pólos do trabalho de ensinar representados pela figura abaixo:

Figura 1 - Os polos do trabalho de ensinar



Fonte: LOUSADA (2012). Gêneros textuais e trabalho educacional: a linguagem revelando práticas de ensino. In: Colóquio Linguagem e Trabalho Docente. Faculdade de Educação da USP (informação verbal)

Colaborando, assim, para o projeto maior de pesquisas do grupo, nosso estudo se concentra mais especificamente no polo trabalho do professor e tem como base os métodos de coanálise do trabalho e o estudo dos textos produzidos em situação de trabalho. Partimos do pressuposto de que para conhecer o trabalho docente faz-se necessário um quadro metodológico que i) promova verbalizações sobre o trabalho que permitam a emergência do real da atividade (para além o trabalho prescrito e o realizado) e que contribua para o desenvolvimento, assumindo o diálogo como motor do desenvolvimento (CLOT, 1999, 2001); ii) pressuponha um conhecimento profundo da situação de trabalho por parte dos trabalhadores, sua participação voluntária, uma longa discussão sobre o trabalho e as verbalização de dificuldades e conflitos; iii) utilize métodos indiretos, ou seja: autoconfrontação (FAÏTA 1996); instrução ao sócia (CLOT 2001); aloconfrontação (MOLLO, FALZON 2004); e outros como relatos, diários, fotos, que favorecem a criação do diálogo sobre a atividade com base no princípio vygotskiano que ressalta a interação entre linguagem e desenvolvimento, pois esta propicia a criação de uma relação mediatizada entre o sujeito e sua atividade de trabalho.

Formar-se e desenvolver-se pelo e para o trabalho

O fio condutor do dispositivo de formação reúne três dimensões: as verbalizações sobre a atividade, a confrontação consigo-mesmo e com o outro e o pertencimento a um coletivo (LOUSADA 2016)¹, às quais acrescentamos ainda a dimensão da análise das práticas. Vejamos, abaixo, essas três dimensões, que serão explicadas em seguida:

¹ Documento de trabalho apresentado durante as reuniões de concepção do dispositivo de formação em 2016 e desenvolvido pela professora Eliane Gouvêa Lousada durante a palestra *Formação, Desenvolvimento e Trabalho Docente na Perspectiva do Grupo ALTER-AGE-CNPq* em 2017 na UNISINOS e no curso de de pós graduação A

Figura 2 - As dimensões do dispositivo de formação

Fonte: Lousada 2016, 2017, 2019

As Verbalizações

O papel das verbalizações se baseia no fato de que produzir textos (orais ou escritos) sobre o trabalho tem um importante papel na aprendizagem do trabalho educacional e na formação. Na perspectiva vigotskiana, o diálogo é o motor do desenvolvimento (CLOT, 1999; CLOT e al., 2001). Portanto, é por meio da linguagem que somos levados a refletir sobre nosso agir, nossas ações: por meio dela, podemos reviver as experiências vividas e nos preparamos para viver novas experiências (CLOT, 1999).

A Confrontação consigo mesmo e com os outros

A confrontação consigo mesmo e com os pares segue a trilha dos métodos para formar-se pelo e para o trabalho e que se apoiam na ideia da confrontação consigo mesmo e com outrem. A ideia baseia-se na visão vigotskiana que ressalta o papel do outro na aprendizagem (CLOT, 1999). Confrontar-se com o outro muitas vezes causa estranhamento, e para a Clínica e Ergonomia da atividade, o estranhamento é o critério para fazer as perguntas e solicitar a (re)explicação. O estranhamento mostra maneiras de fazer a atividade que são diferentes e isso pode levar a um aumento do poder de agir (CLOT 2001) dos participantes.

Pertencimento a um coletivo

De acordo com Clot (2011), é o coletivo que é capaz de trazer transformações duráveis para a situação de trabalho. Para Clot (2013), são as confrontações dialógicas, que ele chama

de debates de escola, a maneira de manter vivo o meio profissional, pois os acordos de fachada, os silêncios cúmplices e mesmo a queixa feita contra a organização são obstáculos a suplantar. Os debates de escola são a condição para a existência do coletivo de trabalho. O coletivo é considerado indispensável para trabalhar e corresponde à maneira de trabalhar juntos, de cooperar, de colaborar, de se ajudar mutuamente, possibilitando, assim, margens de manobra nas quais as atividades individuais podem se construir (CAROLY; CLOT, 2004). Com base em Clot (2008), podemos dizer que um coletivo não significa uma “coleção” de pessoas, mas uma dimensão inscrita na memória transpessoal do *métier*, que dá apoio aos trabalhadores.

Análise das práticas para a formação de professores

Um dos tipos de engenharia de formação de professores é a que se baseia em “dispositivos de análise de práticas no âmbito das quais os futuros professores são confrontados à situações de atividade real (sua atividade durante os estágios ou atividade de professores experientes) e são levados a tomadas de consciência ou à inteligibilidade de algumas características do *métier* ao qual se destinam.” (BULEA, BRONCKART, 2010, p.44).

Conforme apresentado acima, os métodos indiretos podem fazer parte dos dispositivos de análise das práticas uma vez que, de acordo com Yvon e Saussez (2010), a atividade de trabalho visada pela análise das práticas é a cotidiana e esta é justamente o objeto de coanálise proposto pelos métodos indiretos. Para os autores, a análise das práticas visa a transformação dos sujeitos baseando-se na análise do que é feito, como um projeto de autoconhecimento em três fases: uma fase descritiva, uma de questionamento e uma de interpretação (YVON; SAUSSEZ, 2010, p. 208).

O contexto do curso

Como dissemos, propusemos um dispositivo de formação que foi oferecido em curso de extensão (*Formação de Professores de Línguas: o ensino como trabalho*) baseado na análise das situações de trabalho dos alunos-professores e realizamos atividades de análise do trabalho de acordo com as propostas da clínica da atividade e ergonomia da atividade, por meio dos métodos indiretos. O curso teve duas edições (2016, 8 participantes e 2018, 6 participantes) com duração de 42 horas e 14 aulas cada, e foram produzidos os seguintes textos pelos alunos-professores: expectativas e representações iniciais sobre o trabalho docente e sobre o curso (escrito); entrevista de instrução ao sócia (gravada em áudio); observação e discussão sobre o trabalho com base na visualização de vídeos de aulas - aloconfrontação (gravadas em áudio); discussão sobre o trabalho com base nos planos de aula e nos comentários escritos

sobre o decorrer da aula (gravada em áudio); e relatos finais sobre o curso (gravados em áudio e escrito).

Neste artigo, analisamos os dados produzidos na 2ª edição do curso, da qual 6 alunos participaram. Mesclamos, durante o curso, a discussão de textos teóricos sobre o trabalho docente com atividades práticas de análise das situações de trabalho real dos participantes. Iniciamos o curso com uma discussão, na qual procuramos pedir aos AP que relatassem suas dificuldades e conflitos no trabalho. Realizamos, em seguida, a instrução ao sócia e a aloconfrontação, com base nos conflitos e dificuldades relatados pelos participantes no início do curso. No decorrer das aulas, novas temáticas surgiram, tanto sobre o trabalho quanto sobre questões didáticas. Buscamos então mesclar os estudos e discussões sobre o tema do planejamento das aulas e as possibilidades para o ensino de línguas. Propusemos a discussão sobre um plano de aula realizado pelos alunos-professores e um comentário escrito sobre o decorrer da aula, o *diálogo dirigido sobre a atividade*. Vários debates surgiram sobre como organizar a aula, como prever os tempos das atividades e as diferentes entradas para o ensino, deixando de privilegiar a gramática.

Procedimentos de análise e seleção de dados

Analisamos os textos produzidos pelos alunos-professores buscando responder a nossas questões iniciais e verificar quais perspectivas os alunos-professores constroem em suas verbalizações para solucionar as dificuldades e/ou conflitos ou buscar novas formas de fazer e como, no final do curso, representam seu agir docente nos textos produzidos. Inscrevemo-nos assim em uma abordagem interacionista sociodiscursiva e utilizamos o modelo de arquitetura textual elaborado no quadro no ISD (BRONCKART 1999, 2006, 2008, 2013) e desenvolvido por pesquisadores brasileiros (MACHADO 2004, 2005, 2007; LOUSADA 2006, 2011, 2017; BUENO 2009) que toma como ponto de partida a análise do contexto de produção dos textos, em seguida, a análise do plano global dos conteúdos temáticos que emergem das entrevistas de instrução ao sócia, aloconfrontações e dos *diálogo dirigido sobre a atividade* e, finalmente, os mecanismos enunciativos : identificação das vozes e modalizações (BRONCKART, 1999). No que diz respeito às vozes, identificamos a voz do aluno e voz do professor (LOUSADA, 2006) e identificação de modalizações lógicas, deônticas e apreciativas (BRONCKART, 1999).

O recorte que apresentamos a seguir provém da atividade *diálogo dirigido sobre a atividade* que foi realizada no final do segundo terço da formação. O encontro aconteceu dia 06/12/2018, 10ª aula do curso de formação. Nesse encontro, os participantes, em pequenos

grupos, realizaram a leitura de seus planos de aula e comentários escritos, seguidos de discussão.

O pequeno grupo no excerto que apresentamos foi composto por três alunas-professoras com experiência de trabalho muito diversas: Carla, a participante que apresenta sua atividade, era estudante do quarto ano curso de letras português-alemão e tinha aproximadamente 6 meses de experiência, dando aulas de reforço de português e inglês para uma empresa especializada nesse ramo. Denise, professora aposentada do ensino fundamental naquele momento atuando como professora particular de francês. E Aline, professora de língua portuguesa formada havia cinco anos e com experiência de dois anos em um cursinho preparatório para alunos que pretendem ingressar em colégio militar. Acompanhando a discussão do grupo estava também a professora (P) do curso. No pequeno grupo, Carla lê seu plano e comentário, depois as outras professoras fazem suas perguntas e dão sugestões. O registro total de gravação do grupo é de 17'49" dos quais veremos 3 excertos (excerto 1: 0'-2'25; excerto 2: 3'28 " - 5'05 "; excerto 3: 14'57 - 16'35)

Análise dos dados

Nesta seção, focalizaremos a o tema da escolha do material adequado e a organização da aula, expondo as dificuldades de Carla e discutindo-as para poder interpretar suas verbalizações sobre o trabalho. Daremos destaque ao papel das verbalizações sobre o trabalho e da confrontação consigo mesma e com os pares, que apontamos como sendo importantes para a formação, para discutir os dados.

Com relação ao contexto de produção, os textos que analisamos neste artigo foram produzidos em duas etapas. Inicialmente, o texto escrito foi produzido pela professora em casa, na semana anterior ao curso. Os destinatários são os participantes da formação (alunos-professores e professora do curso). Porém, o fato de descrever sua atividade a outros torna a própria professora destinatária de seu texto, pois ela reflete sobre sua atividade para apresentá-la e explicá-la a outras pessoas. Podemos inferir que esta primeira fase da atividade, que consiste na descrição por escrito do plano de aula seguido de um comentário sobre a aula, assim como observado na análise do comentário escrito da instrução ao sócia por Lousada e Fazio (2019, p. 17) pode engajar “o professor em formação em uma atividade heurística de descoberta e de tomada de consciência (ou de vivência de “estranhamentos”) em relação à sua prática”. Escrever sobre o plano e desenrolar da aula desencadeou a reflexão sobre sua atividade, que vai continuar e se aprofundar durante a discussão que a leitura do plano desencadeia com os outros participantes do curso.

Tabela 1 - apresentação dos participantes

| | Tipo de trabalho no momento do curso | Experiência neste trabalho | Estudos e/ou formação anterior |
|--------|--|----------------------------|--|
| Carla | Lecionava Inglês e Português em turma de reforço | 6 meses | Aluna - Letras Português-Alemão 4º ano |
| Denise | Professora de francês | Iniciantes | Professora da educação infantil aposentada |
| Aline | Curso preparatório | 2 anos | Professora de Português formada há 5 anos |

Fonte: As autoras

Uma segunda etapa da produção foi a leitura do plano de aula e do comentário, seguido da discussão com os pares, durante a aula. Nesse momento, as participantes fazem perguntas e propõem alternativas para a realização das atividades apresentadas por Carla.

Na análise do plano global dos conteúdos temáticos do texto que ela escreveu em sua casa, identificamos três temas principais: 1. a voz do aluno que desencadeia uma reflexão; 2. o material escolhido não era o adequado; e 3. a gestão do tempo.

No primeiro excerto, Carla iniciou a atividade fazendo a leitura do plano da aula, no qual especifica a data, o aluno e tipo de aula e a situação particular da atividade. Em seguida faz a leitura de seu relato e observações sobre o andamento da aula e no final o comentário com sua avaliação/interpretação:

Excerto (1): a voz do aluno que desencadeia uma reflexão²

1.Carla - ahh... então é uma aula que aconteceu no dia cinco de abril com meu aluno particular e era um reforço de inglês ele tá no nono ano é... numa véspera de prova... e era a primeira aula de inglês que eu ia dar pra ele eu conheci ele ainda a pouco tempo porque eu comecei a dar aula pra ele em março [P - uhum] e isso foi no início de abril né então a gente mesmo de outras matérias a gente não tinha tido muitas aulas ainda então o relato é eu havia enviado algumas listas de exercícios com aquele conteúdo gramatical pra nós fazermos juntos na aula... e quando eu cheguei lá ele já tinha feito uma parte e deixado sem fazer o que não tinha entendido... era a maioria exercícios de sintaxe e de completar lacunas... pra cada item do exercício eu perguntava pra ele é: conforme a gente ia fazendo né mesmo o que ele já tinha feito é: **eu perguntava pra ele “o que você entendeu dessa frase” e ele respondia “nada”**... eu tentava mostrar pra ele que aquilo não era verdade e que ele conseguia entender o núcleo daquilo da frase e que quando ele não entendesse a gente devia se ater ao vocabulário pra que ele passasse a entender a frase... grande parte do vocabulário ele dizia não conhecer e isso fazia que nós gastássemos muito tempo em cada frase em cada palavra nova o que o desestimulava... **em um momento ele perguntou “a gente vai ficar traduzindo palavrinha por palavrinha?”** e eu disse que aquilo era necessário para que ele pudesse resolver os exercícios... como ele estava totalmente desestimulado eu comecei a pular essa etapa e simplesmente deixar que ele fizesse como ele queria que era chutando intuitivamente as respostas... aquilo também não estava dando certo e no fim fiquei sem saber o quão proveitosa foi aquela revisão e aí o comentário é eu interpretei que

² Legenda: em negrito: vozes; sublinhado: apreciação sobre o aluno

aquele conteúdo não estava exatamente adequado pra ele pois eu havia encontrado em materiais não escolares eu imagino que deveria ter buscado coisas que estivessem mais dentro do contexto escolar, que aproveitassem o vocabulário que ele já tinha ou que estava aprendendo no momento pra que assim as lições de gramática fossem mais proveitosas e menos desgastantes

No excerto que acabamos de ler duas dificuldades se apresentam para Carla: não conhecer o aluno a ponto de saber seu nível de aprendizado da língua e não ter orientação para a escolha do material mais adequado para utilizar nas aulas de reforço. Vemos também, em negrito, a voz do aluno (LOUSADA 2006), que advém da reflexão iniciada na escrita por Carla e se aprofunda no momento da leitura às outras alunas-professoras. Iniciar pela leitura do plano e relato se mostrou importante tanto para Carla como para as outras alunas-professoras, pois apontou as dificuldades da atividade que foram retomadas por Carla ao longo da discussão como veremos a seguir.

Após a leitura de Carla, Denise e a P. solicitam mais algumas precisões com relação ao aluno e perguntam se Carla tem informações sobre como trabalhar com ele. Essas questões desencadeiam uma sequência na qual a aluna-professora discorre sobre o acesso que tem, ou não, ao aluno e a seu contexto de ensino e aprendizado escolar. Vejamos, abaixo, o excerto do diálogo dirigido sobre a atividade:

Excerto (2): o material escolhido não é adequado³

9. Denise - Mas você já conhecia ele esse garoto já tinha dado aula pra ele um pouco.
10. Carla - Já tinha dado algumas poucas aulas pra ele apesar de nenhuma de inglês então eu não sabia...
11. Denise- você não conhecia o nível dele
12. Carla - Não não conhecia eu só... eu conhecia qual era o conteúdo que a gente iria estudar só qual era a matéria que ia cair na prova é... que cuja revisão a gente ia fazer né.
13. P - como que isso foi trabalhado você não tem ideia né em sala
14. Carla - É não tenho ideia até porque como a gente ainda tava começando com essas questões e como eu disse eu só recebo a data da prova é... a matéria de qual vai ser a aula e o... **os tópicos que eu devo abordar**, se eu perguntar.
15. P - Se você não perguntar...
16. Carla - Se eu não perguntar também acho que **eu nunca vou saber** ((risos)) e por exemplo pra eu receber... **pra eu saber como** aquilo foi abordado no material didático dele **eu tenho que pedir** pra tirarem fotos do material didático... ou **eu tenho que** na aula anterior ter tirado foto [P - uhum] e como ainda era o começo dos meus encontros com ele **eu não sabia disso** então **eu não tinha:: ... pedido** pra me mandarem fotos do material e eu... não tinha eu mesma tirado fotos **não tinha visto** o material ainda porque a gente não tinha tido aulas de inglês ainda então **eu sabia só** quais eram os tópicos
17. Aline - não **na verdade** tô pensando na atividade e tô pensando no... em como que é o contexto né que tudo é feito como... por ser uma aula de reforço **acho que todo mundo deveria falar** na mesma língua e parece que tem essa esse buraco entre uma coisa e outra... mas em relação a atividade... **é complicado** mesmo ela saber o que passar se ela não tem em mãos

³ Legenda de cores das modalizações: **Modalizações deônticas**; **Modalizações lógicas**; **Modalizações apreciativas**.

Este trecho apresenta forte implicação de Carla, representada pela predominância do discurso interativo e dos dêiticos de pessoa (eu). São também apresentados os gestos e atos com relação ao conteúdo a ser trabalhado em aula, avaliação e apreciação da situação marcados pelas modalizações lógicas da ordem do saber que revelam sua responsabilidade por ter ou não acesso ao conteúdo e forma de trabalhá-lo (“eu não sabia”). O verbo saber é, aliás, mencionado quatro vezes nesse excerto, de forma negativa (nunca vou saber, eu não sabia, ou restritiva, eu sabia só), o que demonstra uma dificuldade que encontramos em verbalizações de professores iniciantes (LOUSADA, 2011). Vemos, também, uma sintetização com o esboço de uma regra autoconstruída, marcada pelas modalizações deônticas, que indicam tanto as prescrições externas (os tópicos que eu devo trabalhar) quanto as autoprescrições, que decorrem da experiência vivida (“eu tenho que pedir”). Essa experiência vivida e explicitada por Carla demonstra a dificuldade de acesso ao material do aluno (“eu tenho que pedir para tirarem fotos do material didático”) e a metodologia trabalhada na escola que ele frequenta, dificultando assim a abordagem a ser adotada por Carla nas aulas de reforço (“se eu não perguntar acho que nunca vou saber”).

No próximo segmento do diálogo dirigido sobre a atividade, podemos observar o processo de construção de sentidos desenvolvido por Carla: ela inicia o trecho apresentando sua escolha inicial; em seguida, expõe a maneira de fazer do aluno (“ele não se atém”; “ele tem esse método”); apresenta uma construção teórica sobre como é o ensino de línguas nas escolas (“tudo é muito superficial”); volta ao discurso implicado justificando sua escolha em comparação com a definição apresentada (“é por isso que eu gostaria”) e sua dificuldade em gerenciar o tempo de aula (“eu ainda ter dificuldade em entender”); depois relata um momento específico da situação marcando um ponto no passado (“chegou o momento” - verbos no passado) e finalmente faz uma síntese da situação, examinando a situação como um todo, justificando sua escolha e definindo o problema (“então eu não teria problema”; “acho que tem isso também”).

Excerto (3): gerenciamento de tempo e resumo da reflexão e possíveis soluções⁴

40. Carla - não é fácil ((manter duas horas de aula)) e também porque... tem a própria questão de eu ainda... ter dificuldade em entender quanto tempo eu vou levar com ele pra fazer... uma coisa então eu não imaginava que a gente demoraria tanto tempo naqueles exercícios e... eu não me lembro exatamente mas talvez eu... não tenha feito um bloquinho deles e não eram tantos exercícios eram duas folhas só é... porque chegou um momento que eu vi que aquilo não estava sendo nem um pouco proveitoso ele tava muito distraído... e aí eu peguei o livro dele e comecei a revisar exercícios dali né e conforme o... a gente fazia exercícios juntos... junto eu ... aproveitava pra explicar coisas relacionadas a gramática mas aí eu achei que era mais efetivo fazer é... refazer os exercícios do livro... porque pelo menos eram exercícios do que ele tava vendo

⁴ Legenda de cores das modalizações: Modalizações deônticas; Modalizações lógicas; Modalizações apreciativas.

realmente na escola então eu não teria problema em... por exemplo em... cobrar um... um vocabulário que ele não tivesse vendo e acabar acrescentando informações na cabeça dele sem reforçar aquelas que ele precisava ter é... e também... pela questão do nível de complexidade dos exercícios porque aquele material é pra criança né e do material de onde eu tinha... o material de onde eu tinha tirado que era o de gramática não eram especificamente... não eram escolares então acho que tem isso também...

Nesse excerto, ela apresenta os problemas encontrados sobre o gerenciamento do tempo, o que observamos pelas modalizações apreciativas com valor negativo sobre sua ação (“não é fácil”; “eu ainda... ter dificuldade em entender”) e sobre o comportamento do aluno (“ele tava muito distraído”). Em seguida, ela expressa possibilidades, dúvidas e incertezas, por meio de modalizações lógicas (“talvez eu... não tenha feito”). Finalmente, ela apresenta uma síntese que justifica as suas escolhas, com uma modalização lógica com grau de incerteza e uma (“eu achei que era mais efetivo”). Mas esta síntese não apresenta as características de cristalização de uma experiência, pois ela não apresenta ações que ela costuma repetir. Pelo contrário, ela apresenta sua reflexão sobre uma experiência única, alguns pontos que lhe colocam um problema no ensino de línguas e possíveis soluções a serem ainda testadas. Essa experiência que é revelada como sendo única, e não habitual, revela, mais uma vez que se trata de uma professora iniciante.

Considerações finais: possibilidades do trabalho docente

Nosso objetivo neste artigo foi apresentar as análises de um recorte dos dados produzidos no âmbito da pesquisa pós-doutoral que desenvolvemos, recorte esse que analisou a construção interpretativa de uma aluna-professora sobre as dificuldades encontradas em uma atividade específica que ela nos apresentou em forma de plano de aula e relato da aula dada e as reflexões que pode ter desenvolvido para solucioná-los durante a discussão com os pares.

Propusemos, durante o curso de formação, diferentes atividades que possibilitaram a verbalização das práticas de cada um, bem como o confronto com a prática do outro, o que muitas vezes gerou estranhamentos e debates sobre maneiras de fazer.

Observamos, na análise do recorte apresentado, que a aluna-professora se deparou com várias dificuldades: a escolha do material, o tempo de realização da atividade, a falta de interesse do aluno, o desconhecimento do nível de aprendizado do mesmo. Ela usa a voz do aluno, que ela reconstitui na sua fala, para ajudá-la a pensar (LOUSADA, 2006, 2011). Essa reflexão, que se inicia com a reconstrução da voz do aluno, a leva a fazer uma síntese das dificuldades e propor soluções. Para algumas dessas questões levantadas, ela pôde elaborar algumas indicações de como resolver o problema, como ver com antecedência com o aluno

o material que ele trabalha na escola e procurar atividades adaptadas. Outra constatação que ela nos apresenta é a definição de como gostaria que o aprendizado do aluno acontecesse.

A análise dos excertos permite-nos observar que o dispositivo de formação possibilitou aos participantes observar questões sobre o seu trabalho que antes não apareciam de forma clara. O fato de criar verbalizações sobre o trabalho, por meio da convocação de outras vozes (a voz do aluno, no trecho analisado), permite a reflexão sobre a atividade e a possibilidade de imaginar outras formas de fazer a fim de eliminar algumas das dificuldades (como saber com antecedência sobre o conteúdo a ser trabalhado). Por outro lado, o confronto consigo mesma e com os outros alunos faz com que ela entre em contato com sua atividade de trabalho e, assim, pode colocar essa atividade como externa a si mesma, abrindo possibilidades de reflexão.

A proposta de formação que apresentamos e a análise dos excertos nos permite apontar que os dois aspectos da formação que trouxemos neste artigo (verbalizações sobre o trabalho e confronto consigo mesmo e com os outros) possibilitaram aos estudantes despertar um olhar para questões sobre o trabalho docente até então não dimensionadas. Assim, os jovens professores são integrados em um processo de formação que combina a discussão teórica e a análise das práticas. Na análise das práticas, utilizamos métodos que geram verbalizações sobre o trabalho e, nessas verbalizações, a linguagem pode se tornar um instrumento de reflexão sobre o trabalho que ajuda a propor soluções para as dificuldades encontradas.

Esperamos que as análises contribuam com pesquisas futuras, mostrando que esse tipo de dispositivo de formação apresenta resultados positivos que nos impelem a continuar nesta perspectiva, desenvolvendo propostas que promovem diferentes maneiras de verbalizar sobre a atividade docente dentro do quadro teórico-metodológico exposto.

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS SOUS LA PERSPECTIVE DE L'ANALYSE DU TRAVAIL: DIFFICULTÉS, CONFLITS ET POSSIBILITES DU METIER

RÉSUMÉ : Dans cet article, nous présentons les analyses d'un type de verbalisation sur le travail que nous appelons « dialogue dirigé sur l'activité », c'est-à-dire une discussion organisée autour de la rédaction et de la lecture du plan d'un cours et du récit sur la classe donnée avec les difficultés rencontrées, ainsi que les réflexions qui s'ouvrent pour les résoudre lors de la discussion avec les pairs. Cette activité a été développée dans le cadre d'un cours d'extension universitaire pour la formation des professeurs de langues dans une perspective de l'analyse du travail. Nous nous appuyons sur un cadre théorique interdisciplinaire qui soutient nos analyses et guide la conception du dispositif de formation, basé sur une posture épistémologique interactionniste sociale. L'analyse des extraits permet de constater que le dispositif de formation a permis aux participants d'observer des questions sur leur travail qui n'apparaissaient pas clairement auparavant.

MOTS-CLES : Analyse du travail; Formation enseignante; Verbalisations

REFERÊNCIAS

- AMIGUES, René. L'enseignement comme travail. In: P. Bressoux (Org.). *Les stratégies d'enseignement en situation d'interaction*. Note de synthèse pour Cognitique : Programme Ecole et Sciences Cognitives, 2002. pp. 243-262
- AMIGUES, René. 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, Ermelinda. O processo de elaboração de um documento oficial voltado para a Educação Infantil. *DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada* (Online), v. 32, p. 143-164, 2016.
- BARRICELLI, Ermelinda. O trabalho da equipe gestora na Educação Infantil: conflitos do métier.. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson; LOUSADA, Eliane Gouvêa. (Org.). *O Interacionismo Sociodiscursivo em foco: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento..* 1ed. Araraquara: Letraria, 2020, v. 1, p. 117-140.
- BLASER, C.; LAMPRON, R.; SIMARD-DUPUIS, E. Le rapport à l'écrit: un outil au service de la formation des futurs enseignants. *Lettrure*, Seilles, n. 3, 2015.
- BRONCKART, Jean Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: Por um Interacionismo Sociodiscursivo*. 2.ed. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, Jean Paul. *Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif*. International Congress on Language and Interaction. Unisinos. 22-25 de agosto de 2005.
- _____. *Atividades de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006. (Coleção ideias sobre linguagem).
- _____. *O Agir nos Discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas, SP: mercado das Letras, 2008. (Coleção ideias sobre linguagem).
- _____. *Évolutions récentes de la conception et du statut des genres textuels dans la perspective de l'ISD*. Painel de abertura do VII Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Fortaleza, Ceará, 2013
- BUENO, Luzia. Gêneros textuais: uma proposta de articulação entre leitura, escrita e análise linguística. In: CENP. *Língua portuguesa: ensinar a ensinar*. São Paulo, Secretaria de Educação, 2009.
- BUENO, Luzia; ROCHA, Renata. Autoconfrontação simples: reflexões sobre quando o pesquisador é um colega de trabalho. In: Luci Banks-Leite; Ana Luiza Bustamante Smolka; Daniela Dias dos Anjos. (Org.). *Diálogos na perspectiva histórico-cultural*. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016, v. 1, p. 171-187.
- BULEA, Ecaterina; BRONCKART, Jean-Paul. *Les conditions d'exploitation et d'analyse des pratiques pour la formation des enseignants*. Linguarum Arena, Porto, v. 1, n. 1, p. 43-60, 2010.
- CAROLY, Sandrine; CLOT Yves. Du travail collectif au collectif de travail : développer des stratégies d'expérience . In: *Formation Emploi*. N.88, 2004. p. 43-55
- CLOT, Yves. *La fonction psychologique du travail*. 2ème éd. Paris: Presses Universitaires de France, 1999
- _____. Trabalho e poder de agir. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- _____. Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Revue Éducation Permanente*, France, v.1, n. 146, 2001
- _____. Le métier comme opérateur de santé. *Bulletin de psychologie*, vol. numéro 511, no. 1, 2011, pp. 31-38.

CLOT, Yves. O ofício como operador de saúde. In: Cadernos de Psicologia Social do Trabalho. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, v.16, número especial 1: Clínica da Atividade, junho de 2013.

CLOT, Yves, et al. (Ed.). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. Education permanente no 146/2001

CLOT, Yves.; FAÏTA, Daniel. Genre et style en analyse du travail, concepts et méthodes. In: *Travailler, Revue internationale de Psychopathologie et Psychodynamique du Travail*, n.4, 2001.

DANTAS-LONGHI, Simone Maria. *Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira?* Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

_____. *A formação como trabalho - análise da atividade do tuteur-formador de professores de francês como língua estrangeira.* Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017

DUARTE, Naiara. *O papel das entrevistas de aloconfrontação no processo de formação de professores iniciantes de francês como língua estrangeira.* Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017

FAZION, Flavia. *A elaboração de livro de didático baseado em gêneros textuais por professores de francês: análise de uma experiência.* Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016

FAÏTA, Daniel. La conduite du TGV : exercices de style. In: BORZEIX, A.; GROSJEAN, M.; LACOSTE, M. (Orgs). *Le chercheur et la caméra.* Journées d'étude du 15-16 février, Langage et Travail, 1996, p. 46-49

_____. Gêneros do discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (Org) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.* Londrina: EDUEL, 2004.

FAÏTA, Daniel.; SAUJAT, Frédéric. Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. In : SAUSSEZ, F ; YVON, F. (orgs.). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation.* Québec: Presses de l'Université de Laval, 2010, p.41-69.

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

LOUSADA, Eliane Gouvêa. Aprendendo o “métier” de professor: uma análise de textos produzidos em situação de formação inicial de professores de francês. In: SZUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J. C. ; NICOLAIDES, C.S.; SILVA, K. A. (Orgs). *Linguística Aplicada e Sociedade.* Campinas: Pontes, 2011.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. Intervenção, pesquisa e formação: ações para a aprendizagem do trabalho docente e para o desenvolvimento de professores. *Horizontes*, v. 35, p. 94, 2017.

_____. *Formação, Desenvolvimento e Trabalho Docente na Perspectiva do Grupo ALTER-AGE-CNPq.* Palestra proferida na UNISINOS, 2017.

_____. Estudar os processos de desenvolvimento: contribuições para a formação de professores. *ReVEL*, edição especial, v. 18, n. 17, 2020a.

_____. 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,n.2, pp.232-247. Florianópolis, jul/set 2020b.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. O papel das vozes enunciativas nas verbalizações de professores iniciantes sobre seu trabalho: reflexões sobre tomada de consciência e desenvolvimento. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson; LOUSADA, Eliane Gouvêa. (Org.). *O Interacionismo Sociodiscursivo em foco: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento*. Araraquara: Letraria, 2020c. pp. 93-116

LOUSADA, Eliane Gouvêa; FAZION, Flavia . 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.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor (p.77-97) In: GUIMARÃES, A.M., MACHADO, A.R. E COUTINHO, A. (Orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. 2007

_____. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

_____. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Editora Parábola, 2005. Cap. 11, p. 237-259.

MENEZES, Marcos C. *O trabalho do professor e as prescrições feitas por órgãos governamentais e estabelecimentos de ensino*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016

MOLLO, Vanina; FALZON, Pierre. *Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities*. *Applied Ergonomics*, 35 (6), 2004. p.531-540

ODDONE, Ivar; RE, Alessandra; BRIANTE, Gianni. *Redécouvrir l'expérience ouvrière*. Vers une autre psychologie du travail. Paris : Editions sociales. 1981

SAUJAT, Frédéric. *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail du professeur*. Thèse de doctorat. Université d'Aix-Marseille I. 2002.

_____. 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.

_____. *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation: voies de recherche en sciences de l'éducation*. Habilitation à Diriger des Recherches. Université de Provence, Marseille, 2010.

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

SOARES, Fernanda. *Aprendizagem do trabalho de ensinar pelo professor iniciante*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016

VYGOTSKI, L. S. (1934). *Pensée et Langage*. Paris: La Dispute, 1997.

YVON, Frédéric; SAUSSEZ, Frédéric. *Analyser l'activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2010.

Recebido em: 31/03/2021.

Aprovado em: 22/06/2021.