

## O PAPEL DO GÊNERO “ENTREVISTA DE AUTOCONFRONTAÇÃO” NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTE

### THE ROLE OF THE GENRE “SELF-CONFRONTATION INTERVIEW” IN THE DEVELOPMENT OF BEGINNING TEACHERS

DOI 10.20873/uft2179-3948.2023v14n1p191-212

Eliane Gouvêa Lousada<sup>1</sup>

**Resumo:** Neste artigo, abordaremos um gênero oral que não se constitui como objeto de ensino, mas como instrumento, no sentido vygotskiano, para o desenvolvimento profissional: a entrevista em autoconfrontação. Embora tenha sido utilizada há mais ou menos duas décadas no campo da Formação de Professores, poucos são os trabalhos que mostram porque as características enunciativas, discursivas e linguístico-discursivas das autoconfrontações são suscetíveis de contribuir para o desenvolvimento profissional dos participantes. Partindo dessa constatação, procuraremos fazer uma síntese das características das autoconfrontações que identificamos em pesquisas anteriores para descrever alguns excertos em que há mudanças nas representações iniciais dos professores em relação a algum aspecto de seu trabalho.

**Palavras-chave:** entrevista em autoconfrontação; desenvolvimento profissional; instrumento; representações iniciais

**Abstract:** In this article, we will approach an oral genre that is not constituted as a teaching object, but as an instrument, in the Vygotskian sense, for professional development: the interview in self-confrontation. Although it has been used for more or less two decades in the field of Teacher Education, there are few works that show why the enunciative, discursive and linguistic-discursive characteristics of self-confrontations are likely to contribute to the professional development of the participants. Based on this observation, we will try to summarize the characteristics of the self-confrontations that we identified in previous research to describe some excerpts in which there are changes in the initial representations of teachers in relation to some aspect of their work.

**Keywords:** self-confrontation interview; professional development; instrument; initial representations

### Introdução

---

<sup>1</sup> Professora Doutora do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. elianelousada@uol.com.br\_ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3065-2769>

A questão dos gêneros orais tem sido cada vez mais explorada nos últimos anos em publicações brasileiras (BUENO, COSTA-HUEBES, 2015; MAGALHÃES, BUENO, COSTA-MACIEL, 2021). Porém, em geral, as pesquisas e reflexões se voltam para os gêneros orais que podem ser utilizados como objetos de ensino, quer seja em LM ou em LE. Mesmo considerando os estudos mais recentes sobre gêneros orais, raros são os que abordam como esses gêneros podem ser utilizados na Formação de Professores. Nosso interesse neste artigo é justamente discutir o papel de um método utilizado já há algum tempo no campo da Formação de Professores, a entrevista em autoconfrontação, do ponto de vista de suas características enquanto gênero oral.

Refletindo sobre o campo da Formação de Professores, podemos dizer que nele encontramos várias tradições teóricas, metodológicas e de pesquisa. Algumas, talvez mais consolidadas, partem da ideia de transmissão de saberes da didática e da pedagogia (BULEA, BRONCKART, 2010), procurando levar o professor em formação a conhecer esses saberes para utilizá-los em sua prática, concomitantemente ou após ter passado pelo dispositivo de formação. Outras inserem-se no que Bulea e Bronckart (2010) chamam de formação pela análise das práticas, em que os professores são levados a discutir sobre sua prática de ensino ou sobre a de outros. Nesse caso, parte-se das produções languageiras (que podemos chamar de verbalizações ou textos) dos professores, em formação inicial ou contínua, sobre seu trabalho (ou sobre o trabalho de outrem), para promover reflexões e discussões, que podem contribuir de alguma forma para sua formação.

Nessa segunda vertente de formação pela análise das práticas, encontramos uma série de métodos ou instrumentos que permitem aos formadores que os professores entrem em contato com sua prática tendo em vista o desenvolvimento profissional. Alguns desses métodos partem de registros da atividade de trabalho, como, por exemplo:- o método da instrução ao sócia, proposto por Oddone et al. (1981), que trabalha com registros em áudio; os relatos de experiência, que trabalham com registros escritos (FAÏTA; 2016; LOUSADA, 2011; 2013); ou, ainda, a entrevista de explicitação (VERMERSCH, 2000) e a autoconfrontação (FAITA, VIEIRA, 2003) que propõem o registro em vídeo da atividade de trabalho. Neste artigo, vamos nos concentrar no método da autoconfrontação, justamente pelo impacto que o registro em vídeo e a possibilidade de discussão posterior sobre a atividade de trabalho exercem no desenvolvimento profissional dos professores.

O método da autoconfrontação (AC) tem sido usado há mais de vinte anos no campo de algumas das Ciências do Trabalho, especificamente Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2001) e

Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; FAÏTA, 2004; SAUJAT, 2004), para contribuir com o desenvolvimento profissional dos trabalhadores. Em inúmeras pesquisas empíricas, o método da AC revelou ser um importante instrumento para o desenvolvimento profissional, ao colocar os trabalhadores em contato com sua atividade real de trabalho e, ao mesmo tempo, permitir o debate sobre ela.

No campo da formação de professores, o método da AC chegou de forma discreta, em razão do tipo de trabalho exercido pelos docentes (ou seja, uma atividade simbólica e não de produção<sup>2</sup>), mas acabou por se tornar conhecido, pelas possibilidades de desenvolvimento profissional que ele propõe. Em países francófonos, o método da autoconfrontação começou a ser utilizado para a análise do trabalho docente por alguns pesquisadores, como, por exemplo, a antiga equipe ERGAPE (Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation), ligada à Universidade Aix-Marseille (SAUJAT, 2001, 2004; FAÏTA, 2004; AMIGUES, 2004), desde o início do século XXI.

No contexto brasileiro, foi a partir de 2005/2006 que o método passou a ser utilizado de forma mais frequente no campo da formação de professores. Após a dissertação de Kayano (2005), tivemos a tese de Lousada (2006) em que o método da autoconfrontação foi usado como uma forma de possibilidade de desenvolvimento profissional, trazendo reflexões sobre a formação de professores.

Neste artigo, temos por objetivo mostrar o papel fundamental da linguagem no processo de desenvolvimento de professores a partir do método da autoconfrontação. Nosso propósito é, portanto, o de descrever as características contextuais, discursivas e linguístico-discursivas das autoconfrontações, de maneira a mostrar de que forma esse método contribui, pela maneira como a linguagem é por ele convocada/utilizada, para o desenvolvimento profissional e, portanto, para a formação de professores. Porém, mais do que isso, procuraremos mostrar que: i) nem todas as autoconfrontações apresentam sempre índices de desenvolvimento profissional; ii) não é na autoconfrontação inteira que encontramos índices de desenvolvimento profissional. Sendo assim, tentamos identificar pequenos excertos de autoconfrontações em que acreditamos poder haver índices de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, proporemos o que chamamos de “sequência (lingueira) de potencial desenvolvimento profissional”.

---

<sup>2</sup> Como afirma Amigues (2009), « Aujourd'hui encore, enseigner est considéré comme une activité humaine non laborieuse et par conséquent ne relevant pas d'une analyse du travail. »

Para atingir nosso objetivo, apresentaremos, primeiramente, dois quadros teórico-metodológicos de base vygotskiana nos quais nos baseamos para desenvolver nossa pesquisa: por um lado, a Clínica da Atividade e Ergonomia da Atividade; por outro lado, o Interacionismo Sociodiscursivo. Em seguida, exporemos o contexto no qual temos desenvolvido nossas pesquisas sobre a formação de professores, bem como as intervenções que deram origem aos dados selecionados e analisados. Dando continuidade, descreveremos as características das autoconfrontações tais como as identificamos em nossas pesquisas e traremos a análise de alguns dados que ilustram o esquema da sequência (linguagem) de potencial desenvolvimento profissional que propomos, pois indica mudanças nas representações iniciais dos professores. Por fim, concluiremos dando destaque ao papel da linguagem, convocada/provocada pelo método da autoconfrontação, ao desenvolvimento profissional de professores.

### **1. Promover e estudar o desenvolvimento profissional**

No Grupo ALTER-AGE-CNPq e em algumas pesquisas do Grupo ALTER-CNPq, temos nos baseado nas propostas de duas vertentes das Ciências do Trabalho<sup>3</sup> para estudar, compreender e transformar o trabalho dos professores: a Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2011) e a extinta equipe ERGAPE<sup>4</sup> (AMIGUES, 2004; FAÏTA, 2004, SAUJAT, 2004).

Embora essas vertentes compartilhem as noções de base da ergonomia francófona, ambas se inserem em uma abordagem vygotskiana que procura estudar os processos de desenvolvimento e, por isso, optamos por utilizá-las para nossas pesquisas.

A Clínica da Atividade, proposta por Clot (1999, 2001)<sub>2</sub> traz um conceito relevante, que parte da dicotomia clássica da ergonomia francófona entre trabalho prescrito e trabalho realizado, mas procura levar em conta a dimensão subjetiva da atividade de trabalho: o conceito de real da atividade. Para Clot (1999, 2001), além do trabalho que é prescrito, ou seja, a “tarefa” para os ergonomistas (GUÉRIN et al., 2001) e do trabalho que é efetivamente realizado pelos trabalhadores, ou seja, o trabalho real, para os ergonomistas, há uma outra dimensão que compreende o trabalho real para além do que é efetivamente realizado. Assim, ele propõe o conceito de “real da atividade” que engloba todas as atividades que habitam o sujeito trabalhador,

---

<sup>3</sup> Embora seja um termo pouco preciso, esse termo engloba várias correntes que estudam o trabalho, como, por exemplo, a ergonomia francófona, a ergonomia da atividade, a psicologia do trabalho, a psicopatologia do trabalho etc.

<sup>4</sup> Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação.

não apenas aquelas que ele realiza. Nessa concepção, o que não foi feito, o que deveria ter sido feito, o que se gostaria de ter feito, as atividades suspensas, impedidas, não realizadas fazem parte da atividade real de trabalho, já que elas continuam a influenciar o trabalhador em suas ações. Em outras palavras, tudo o que não foi realizado “pesa” sobre a atividade de trabalho e continua agindo na realização de atividades futuras. Esse conceito tem sido útil em nossas pesquisas, pois, no trabalho docente, é frequente que os professores saiam de suas aulas com inúmeras reflexões sobre o que ocorreu em aula e como poderiam ter feito para que as coisas tivessem ocorrido de outra forma.

A inspiração para esse conceito encontra-se em Vygotski (2010), para o qual o homem está cheio, a cada instante, de possibilidades não realizadas. Para Vygotski (2010), o comportamento é um sistema de reações que “venceram”, ou seja, em uma determinada situação, há várias possibilidades, mas apenas algumas reações se realizam. Em outras palavras, no momento de escolha das respostas à situação, há uma luta, um conflito, uma colisão entre diferentes atividades e é nesse momento que apenas algumas são escolhidas. Por esse motivo, Vygotski (2010) critica o dogma da experiência imediata, pois não é possível compreender o comportamento humano apenas pelo que se pode ver de sua realização. Ele defende, assim, métodos indiretos para que se possa ter acesso à atividade interna do sujeito e não apenas à sua realização, propondo o uso de instrumentos para ter acesso a ela, da mesma maneira pela qual os historiadores reconstituem a história a partir de indícios aos quais temos acesso em momentos posteriores. Friedrich (2012), ao retomar o método instrumental proposto por Vygotski (1985, 2003), nos lembra que ele procurava encontrar o “termômetro” da psicologia, já que o termômetro é um instrumento que nos permite saber se alguém tem febre não pela sensação de calor imediata, mas por uma interpretação dela (FRIEDRICH, 2012). Colocando a questão de outra forma, Hubault (1996) afirma que a atividade não pode ser tocada com o dedo, ou seja, não temos acesso à atividade interna dos sujeitos.

Procurando encontrar um método indireto, que desse acesso às diversas atividades presentes no sujeito no momento em que uma delas se realizou, para melhor compreender o que ocorre nas situações de trabalho, Daniel Faïta propôs o método da autoconfrontação (FAÏTA; VIEIRA, 2003). Pelo método da autoconfrontação, realizado em várias etapas, os trabalhadores entram em contato com sua atividade de trabalho filmada, podendo falar sobre o que veem do trabalho realizado e, também, verbalizando sobre o real da atividade, ou seja, sobre tudo o que não foi realizado, que poderia ter sido, que foi suspenso, impedido etc. A autoconfrontação tem sido

utilizada tanto pelos pesquisadores da Clínica da Atividade (Clot, 1999, 2001), quanto pelos pesquisadores da extinta equipe ERGAPE com o objetivo de fazer com que os trabalhadores ou professores verbalizem sobre o real da atividade, contribuindo, assim, para que possam transformar a situação de trabalho. Para esses pesquisadores, o desdobramento da experiência vivida durante a realização do trabalho, por meio de verbalizações a partir de indícios dessa atividade, como a filmagem, no caso da autoconfrontação, a transforma em outra experiência e permite um afastamento da primeira experiência. Esse afastamento, que permite observar-se de um outro ponto de vista, pode contribuir para que se tome consciência sobre a ação, abrindo possibilidades para viver novas experiências. Nesse processo, a linguagem exerce um papel muito importante: ela é um meio para “pensar” o trabalho. Como aponta Friedrich (2012), a linguagem é um instrumento psicológico que faz com que o indivíduo aja sobre outros e regule o próprio comportamento.

Quando falamos de transformar a situação de trabalho e quando mencionamos o desenvolvimento profissional, colocamo-nos nas vertentes de estudos sobre o trabalho que, como o que ocorre na Clínica da Atividade, promovem “intervenções”. Sendo assim, não se trata de apenas estudar o trabalho e analisá-lo para fazer pesquisas científicas que serão publicadas na esfera acadêmica. Trata-se de intervir na situação de trabalho criando condições para que os próprios trabalhadores, professores em nosso caso, possam mudá-la. Por isso, não assumimos uma posição de experts externos que darão sugestões a trabalhadores que, na verdade, conhecem melhor que nós o seu trabalho, mas, ao contrário, procuramos instaurar uma situação de coanálise na qual os professores se engajam na discussão de problemas que enfrentam no trabalho e participam do método da autoconfrontação em suas várias etapas, para desenvolverem-se profissionalmente e transformarem sua situação de trabalho.

## **2. Estudar o papel da linguagem no desenvolvimento profissional**

Para analisar os textos produzidos nas entrevistas em autoconfrontação, baseamo-nos nos conceitos teóricos do interacionismo sociodiscursivo (ISD), definido por Bronckart (1999, 2006) como uma corrente do interacionismo social, para o qual o problema da linguagem é central e decisivo (BRONCKART, 2008). No entendimento do interacionismo social em sua vertente vygotskiana, o agir é a unidade de análise do funcionamento humano (Bronckart, 2008). Na perspectiva do ISD, consideramos que o trabalho é uma forma de agir e é isso que nos permite

propor a análise do trabalho docente a partir dos textos produzidos pelos professores com base no modelo de análise textual proposto por Bronckart (1999, 2006).

Dando continuidade aos estudos vygotkianos (BRONCKART, 1999, 2006), o ISD procurou aprofundar os estudos sobre o papel da linguagem no desenvolvimento das pessoas. Uma das preocupações dos pesquisadores do ISD foi a de repensar o ensino de línguas, propondo uma abordagem que levasse em conta o papel dos gêneros textuais nesse ensino. Essa proposta respondeu a necessidades contextuais, como aponta Bronckart (2010), e gerou uma grande quantidade de estudos sobre o funcionamento dos textos e sobre os dispositivos didáticos a implementar para o ensino de línguas.

Os estudos sobre o funcionamento dos textos (BRONCKART, 1999, 2019) deu origem ao modelo de análise textual que parte de um levantamento sobre o contexto da produção dos textos (do ponto de vista físico, emissor, receptor, momento e local e, do ponto de vista sociossubjetivo, enunciador, destinatário, objetivo da interação, local social e momento da produção) e depois se organiza em três níveis: a infraestrutura geral do texto (plano global dos conteúdos temáticos, tipos de discurso e sequências); mecanismos de textualização, que asseguram a coerência temática do texto (coesão nominal e conexão) e mecanismos enunciativos, responsáveis pela coerência interativa ou pragmática do texto (vozes e modalizações).

No primeiro nível de análise textual, a infraestrutura geral do texto, temos primeiramente plano global dos conteúdos temáticos, que pode ser compreendido como um resumo linear do texto. Os tipos discursivos foram propostos por Bronckart (1999, 2019) com base na distinção entre discurso e história, de Benveniste (1966) e entre mundo narrado e mundo comentado de Weinrich (1973). Assim, os tipos de discurso se constituem como atitudes enunciativas que se organizam a partir de quatro coordenadas: por um lado, o eixo da implicação e da autonomia em relação à situação de enunciação; por outro lado, o eixo da conjunção e disjunção em relação ao mundo ordinário. Temos, assim, quatro tipos discursivos: o discurso interativo (expor implicado), o relato interativo (narrar implicado), o discurso teórico (expor autônomo) e a narração (narrar autônomo). Além do plano global dos conteúdos temáticos e dos tipos de discurso, nesse nível de análise temos também as sequências, que se dividem em: narrativa, argumentativa, descritiva, injuntiva, explicativa e dialogal. Neste artigo, focalizaremos sobretudo a sequência dialogal, predominante nas autoconfrontações. Para tanto, utilizamos alguns conceitos de outros autores, como, por

exemplo, Marcuschi (1986), no que diz respeito às pausas, hesitações, reformulações e silêncios, que revelam o fato de que o turno de fala se organiza durante a interação.

No segundo nível de análise, temos os mecanismos de coesão nominal e conexão. Na proposta de Bronckart (1999), a coesão nominal foi descrita sobretudo a partir de textos escritos. Em nosso caso, por lidarmos com dados orais, procuramos utilizar autores que estudam os processos de referenciação em textos orais, com repetições e retomadas com diversas unidades linguísticas: nomes, pronomes, advérbios, preposições, verbos (KOCH, 2002/2013) e, também, autores que analisam a referenciação evolutiva, que se constrói ao longo da interação (APOTHÉLOZ, REICHLER-BÉGUELIN, 1995) ou a construção de objetos do discurso (MONDADA, 2002; SITRI, 2006). Ainda nesse nível de análise, temos os mecanismos de conexão, que garantem as relações entre as macro-ideias do texto.

Por fim, no terceiro nível de análise, temos os mecanismos enunciativos, que indicam a atitude do enunciador em relação a aspectos do texto, ou seja, as modalizações, ou a responsabilização sobre esses aspectos, por meio das vozes. As modalizações, segundo Bronckart (1999), podem ser lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas. Já as vozes presentes no texto podem ter graus diferentes de explicitação e podem se constituir em vozes de um autor empírico, vozes sociais ou vozes de personagens (BRONCKART, 1999).

Baseando-nos em diversos autores (BRONCKART, 1999; MAINGUENEAU, 2001), para detectar vozes mais explícitas em textos orais, utilizamos procedimentos como a identificação de verbos dicendi, como dizer, falar, afirmar etc. Para identificar vozes menos explícitas, foram utilizados trabalhos de autores como Authier-Revuz (2001) e Maingueneau (2001). Segundo Maingueneau (2001), uma das categorias menos explícitas de inserção de vozes é a do discurso indireto livre, o que torna difícil sua identificação, já que ele é visível apenas através de um desacordo entre duas vozes misturadas, de modo que a detecção de enunciadores é perceptível apenas através de uma boa compreensão do contexto de produção do texto. Também procurando marcas de vozes menos explícitas, Authier-Revuz (2001) mostra que a simples mudança de entonação ou a inserção de palavras de um jargão específico pode mostrar a inserção de outra voz. Utilizamos essas categorias para detectar a presença de várias vozes enunciativas em nossos dados.

Tendo apresentado o modelo de análise textual que utilizamos para estudar os textos produzidos durante as autoconfrontações, vejamos, agora, o contexto em que os dados foram coletados.

### 3. O contexto das intervenções e da pesquisa

Nosso dispositivo de formação foi implementado a partir de 2011 nos cursos de extensão de francês da FFLCH-USP. Os cursos extracurriculares de francês são abertos para a comunidade interna e externa da universidade e têm políticas de desconto para certos grupos profissionais e faixas etárias. Nesse contexto, jovens professores (recém-graduados, mestrandos, doutorandos, titulares de um mestrado) podem dar aulas de francês, tendo sua própria classe e participando de um grupo de discussão sobre questões do *métier* de professor de FLE nesse contexto. Esses professores têm em comum a pouca experiência ao iniciarem a dar aulas nos cursos de extensão, porém, mesmo assim, todas as ações de nosso dispositivo de formação são organizadas a partir das questões que os preocupam e que desejam discutir. Nesse sentido, adotamos uma postura sempre voltada para o que emerge do grupo de professores, de sua experiência cotidiana de trabalho, ao invés de desejar impor o que nós, ou especialistas em Didática do FLE, acham que seria pertinente abordar com professores iniciantes.

O grupo de professores tem acesso a uma série de ações de formação, dentre as quais:

- uma Jornada de Formação, semestral, na qual organizamos palestras e oficinas sobre aspectos da Didática do FLE que interessam aos professores naquele momento;
- reuniões chamadas de “pedagógicas”, seis vezes por semestre, nas quais são discutidos textos da Didática do FLE que interessam aos professores naquele momento, são apresentadas atividades didáticas elaboradas pelos professores para suas aulas naquele contexto, são discutidas questões que atravessam o trabalho cotidiano dos jovens professores, enfim, são abordadas as questões que parecem necessárias para que aprendam seu trabalho;
- o “tutorado”, para os professores que acabam de iniciar e os que nunca deram aulas em certos níveis, ou seja, um acompanhamento individualizado, com um “tutor” (um professor mais experiente), para que eles preparem juntos as aulas, discutam sobre o ocorrido nas aulas, de forma que os jovens professores aprendam a dar aulas;
- as intervenções, seguindo o que explanamos na seção 1) sobre o método da autoconfrontação. Organizamos uma intervenção quando há alguma mudança contextual ou mudança de grande parte da equipe de professores, para que eles possam expressar as dificuldades no trabalho naquele momento. Em função dessas dificuldades, os próprios professores escolhem dois colegas que serão filmados para cada questão que gostariam de abordar, as aulas (ou outras atividades de trabalho)

são filmadas, são realizadas autoconfrontações simples e cruzadas e, por fim, os colegas que foram filmados escolhem os vídeos que querem trazer para a discussão final com os colegas.

Consideramos que o dispositivo é importante como um todo, pois ele permite a circulação entre variadas ações de formação, expondo os professores a diferentes objetivos e maneiras de aprender sobre o *métier*, o que pode contribuir para seu desenvolvimento profissional. Mas, embora considerando a pertinência do dispositivo em sua totalidade, neste artigo, daremos destaque às intervenções realizadas por meio do método da autoconfrontação. Nosso interesse pelos dados gerados pelas autoconfrontações se explica pelo fato de que eles nos indicam mudanças nas representações iniciais sobre aspectos do trabalho de ensinar que podem ser importantes para a compreensão do papel das entrevistas em autoconfrontação, enquanto gênero, para o desenvolvimento profissional. É para essa questão que se volta a próxima seção.

#### **4. As entrevistas em autoconfrontação como gênero que contribui para o desenvolvimento profissional**

Nesta seção, partindo de pesquisas que encontraram índices de um possível desenvolvimento profissional de professores que participaram de nosso dispositivo de formação, procuraremos detalhar as características do gênero “entrevista em autoconfrontação”. Para tanto, faremos uma síntese das características enunciativas, discursivas e linguísticas das autoconfrontações, com base em pesquisas anteriores (LOUSADA, 2006, 2020, 2021; LOUSADA; DANTAS-LONGHI, 2014), de forma a mostrar o potencial desse método para o desenvolvimento profissional dos professores. Dessa forma, estamos considerando a entrevista em autoconfrontação como um gênero que, também por suas características linguageiras típicas de um texto oral, contribui para “pensar” o trabalho, agindo como um “instrumento”, no sentido vigotskiano, e, sendo assim, pode levar ao desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, estamos assumindo, por um lado, que não basta que haja tomada de consciência e/ou (co)construção de generalizações para que haja desenvolvimento profissional; por outro lado, estamos considerando que a tomada de consciência e/ou (co)construção de generalizações são condições potenciais para que haja desenvolvimento profissional, como apontam Bulea e Bronckart (2010).

Antes de passar para a síntese das análises, lembremos o contexto de produção das entrevistas em autoconfrontação que analisamos: produzidas em nosso dispositivo de formação, elas materializam uma situação de produção que é particular, já que os professores que dele

participaram estavam engajados em um projeto de formação, composto de vários componentes e em uma perspectiva longitudinal. Eles não responderam a um “pedido de participação em pesquisa” e não tinham nenhum comprometimento anterior, que os conduzisse a uma determinada direção. Ao contrário, a proposta que foi feita a eles era a de discutir sobre seu trabalho e sobre as eventuais dificuldades com as quais se deparavam. Como não havia nenhuma obrigatoriedade de participação, os professores que participaram do dispositivo queriam fazê-lo. Da mesma forma, os professores que quiseram ser filmados e participaram das autoconfrontações optaram por fazê-lo. A participação ou não do dispositivo não tinha impacto em sua permanência nos cursos de extensão, tampouco seu engajamento. Isso é importante para que compreendamos que os dados que veremos foram gerados em uma situação de participação totalmente voluntária e sem influência de coerções, a não ser as que estão ligadas aos próprios sujeitos e sua percepção dos fatos.

Em Lousada (2006), mostramos que a alternância de planos enunciativos e de tipos discursivos (BRONCKART, 1999, 2019), entre relato interativo e discurso interativo, é uma característica essencial da autoconfrontação, pois ela permite a reconstituição do trabalho e o comentário sobre ele. Assim, na entrevista em autoconfrontação, a aula do professor, ou seja, o trabalho realizado, é reconstituído, em um mundo disjunto, por meio do relato interativo para, em seguida, ser comentado, em um mundo conjunto, por meio do discurso interativo, o que permite, ao mesmo tempo, um distanciamento do professor em relação à sua ação realizada para que seja possível ter uma outra atitude em relação à experiência vivida, comentando-a. A mudança de ponto de vista, passando de sujeito que fez a ação para sujeito que observa a ação cria uma nova experiência ou, em outras palavras, há um desdobramento da experiência vivida que contribui para a tomada de consciência sobre o trabalho realizado. Ao mesmo tempo, nos comentários em discurso interativo, o ponto de vista “externo” permite o surgimento de novas atitudes, expressas pelas diversas modalizações (lógicas, apreciativas, deônticas e pragmáticas) em relação à experiência vivida (LOUSADA, 2006). O uso das modalizações no comentário (em discurso interativo) sobre a experiência vivida (em relato interativo), contribui para a tomada de consciência sobre o trabalho realizado, pois, para que seja escolhida a modalização adequada para expressar a atitude do professor, naquele momento, em relação ao seu trabalho realizado, é necessário que haja uma exteriorização do ponto de vista do professor que teve sua aula filmada, criando, assim, a possibilidade de expressão de julgamento, avaliação da ação. As diferentes modalizações são frequentemente utilizadas nas autoconfrontações com funções diversas: - deônticas, associadas às

prescrições existentes ou mesmo autoprescrições; - lógicas: geralmente de incerteza, associadas às ações e às maneiras de fazer próprias ou de colegas; - apreciativas: associadas a julgamentos sobre as ações dos alunos, dos colegas, próprias etc.; - pragmáticas: explicitando os possíveis no momento da ação – ou seja, o real da atividade - por meio de expressões como: *j'aurais dû* (eu deveria ter...), *j'aurais pu* (eu poderia ter...), *si j'avais* (se eu tivesse...), entre outras.

Inicialmente em Lousada (2006), analisamos as vozes discursivas presentes nas autoconfrontações, identificando: - a voz da Didática das Línguas, enquanto prescrições mais ou menos explícitas; - instituição; - do coletivo restrito de trabalho, como, por exemplo, os colegas, a coordenação etc.; do coletivo mais amplo, ou seja, do *métier* de professor de FLE. Em seguida, interessamo-nos por vozes que emanam do próprio professor, porém por meio de um deslocamento que opera de duas formas: - por meio da reconstituição do que ele teria pensado ou dito no momento da aula, configurando-se como uma projeção, uma reconstituição imaginária em um mundo disjuncto (relato interativo); - por meio de uma pausa, em um momento conjunto (discurso interativo), em que ele para de dirigir-se ao interveniente/pesquisador ou ao colega e parece dirigir-se a si mesmo, utilizando a linguagem para pensar o trabalho no momento da autoconfrontação. No primeiro caso, chamamos de voz da fala interior reconstituída (LOUSADA; DANTAS-LONGHI, 2014; LOUSADA, 2017) quando o professor reconstitui o que teria pensado ou dito durante a aula, em discurso direto, criando um simulacro do que de fato ocorreu, como aponta Maingueneau (2001). No segundo caso, chamamos de voz da fala interior exteriorizada, quando o professor parece interromper o fluxo da conversa durante a autoconfrontação, perdendo de vista seu interlocutor e tentando pensar o trabalho naquele momento. Essa segunda voz é geralmente provocada por uma questão do interveniente/pesquisador ou do colega e é marcada por índices paraverbais e não verbais.

Partindo dessa constatação, em trabalhos posteriores (LOUSADA, 2020, 2021), examinamos as características linguístico-discursivas das sequências dialogais que são predominantes nas autoconfrontações, do ponto de vista de suas características mais marcantes: pausas, hesitações e reformulações (MARCUSCHI, 1986; MONDADA, 2002; SITRI, 2006). Essas características podem indicar um pensamento em construção, durante a interação e, portanto, também sob influência do interlocutor. Como aponta Marcuschi (1986), as hesitações servem como momentos de organização e planejamento interno do turno. No plano não verbal, observamos

movimentos que acompanham as pausas e hesitações, podendo indicar reflexão, tais como: olhar para o alto e mão no queixo, na cabeça etc.

As características que acabamos de apresentar contribuem para que possamos compreender como se organiza, do ponto de vista enunciativo, discursivo e linguístico, o gênero entrevista em autoconfrontação. Porém, como mencionamos na Introdução deste artigo, nem todas as autoconfrontações apresentam sempre índices de desenvolvimento profissional e tampouco é na autoconfrontação inteira que encontramos índices de desenvolvimento profissional. Por isso, na próxima seção, propomos uma descrição do que chamamos de “sequência (linguagem) de (potencial) desenvolvimento profissional”.

## **5. As sequências (linguagem) de (potencial) desenvolvimento profissional**

Como vimos, o gênero autoconfrontação possui características enunciativas, discursivas e linguísticas que podem ser descritas para que possamos compreender melhor seu interesse no desenvolvimento profissional de professores em formação. Esse foi nosso objetivo ao longo de várias pesquisas. Porém, ao observarmos atentivamente o que ocorre com os professores em formação nas diversas autoconfrontações, identificamos momentos em que há mudanças significativas na maneira de “pensar o trabalho”, evidenciando a (co)construção de generalizações sobre o trabalho do professor que podem ser importantes para compreender o desenvolvimento profissional. Dessa forma, para além da descrição das características das entrevistas em autoconfrontação, procuramos identificar excertos dessas entrevistas em que há alguma mudança das representações iniciais dos professores, ou seja, mudanças na maneira de pensar o trabalho, para podermos nos aproximar de uma compreensão do papel da linguagem no desenvolvimento profissional de professores.

Dessa forma, procuramos acrescentar às características apresentadas acima e identificadas em vários textos de autoconfrontações, algumas características que foram observadas apenas nos excertos em que observamos uma mudança das representações iniciais dos professores. Em outras palavras, selecionamos excertos em que observamos mudanças das representações iniciais tendendo a uma generalização e procuramos descrever do ponto de vista enunciativo, discursivo e linguístico essas mudanças, chegando ao quadro a seguir:

Quadro 1: Características enunciativas e linguístico-discursivas das sequências (linguageiras) de potencial desenvolvimento profissional

<b>Arquitetura textual</b>	<b>Categorias</b>	<b>Características das autoconfrontações</b>
Infraestrutura geral do texto	Plano global dos conteúdos temáticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questão do interveniente/pesquisador, colega sobre uma experiência única, visível no vídeo da aula ou outra atividade</li> <li>- Surpresa do professor, seguida de busca de soluções possíveis, explicações possíveis para tal observação; busca de outros exemplos, levando a uma generalização da experiência única</li> <li>- Eventuais perguntas e retomadas do interveniente/pesquisador, colega</li> <li>- Ao final, construção de uma generalização sobre a questão, uma espécie de conclusão a partir da experiência única</li> </ul>
	Tipos de discurso	Discurso interativo e relato interativo, mostrando uma alternância de dois planos enunciativos: em um deles, no mundo disjuncto, a situação de trabalho é reconstituída; no outro, no mundo conjuncto, são feitos comentários sobre o trabalho
	Sequências	Predominância de sequência dialogal contendo: pausas, hesitações, reformulações, evidenciando a construção da linguagem no momento da fala; no plano não verbal, movimentos que podem indicar reflexão, com olhar para o alto, mão no queixo, na cabeça etc.
Mecanismos de textualização – coerência temática	Referenciação evolutiva e construção de objetos do discurso – [Coesão nominal] <sup>5</sup>	Referenciação característica dos textos orais, com repetições e retomadas com diversas unidades linguísticas: nomes, pronomes, advérbios, preposições, verbos Referenciação evolutiva, que se constrói ao longo da interação (APOTHÉLOZ, REICHLER-BÉGUELIN, 1995) Construção de objetos do discurso (MONDADA, 2002; SITRI, 2006)
	Conexão	<ul style="list-style-type: none"> <li>- oposição (exemplo: mas), tornando visíveis os conflitos e dilemas</li> <li>- causa (exemplo: porque), indicando as razões das ações</li> <li>- consequência, conclusão (então, enfim, portanto), indicando conclusões</li> </ul>
Mecanismos enunciativos – coerência interativa/pragmática	Modalizações	<ul style="list-style-type: none"> <li>- deônticas: associadas às prescrições existentes ou próprias</li> <li>- lógicas: geralmente de incerteza, associadas às ações e às maneiras de fazer</li> <li>- apreciativas: associadas a julgamentos sobre as ações dos alunos, dos colegas, próprias etc.</li> </ul>

<sup>5</sup> Por se tratar de textos orais, não utilizamos a categoria de coesão nominal tal como proposta por Bronckart (1999), mais adequada a textos escritos, mas optamos por utilizar autores da Análise da Conversa.

		- pragmáticas: explicitando os possíveis no momento da ação – real da atividade - por meio de expressões como: <i>j'aurais dû, j'aurais pu, si j'avais...</i>
	Vozes	- sociais: didática, instituição de ensino, coletivo de professores, métier (LOUSADA, 2006) - do autor empírico: professor (voz da fala interior reconstituída (LOUSADA, DANTAS-LONGHI, 2014); voz da fala interior exteriorizada) - de personagens: alunos, colegas, coordenadores, diretores, pais etc. (LOUSADA, 2006, 2010)

Fonte: a autora

Além do que já explicitamos na seção anterior, parece-nos importante destacar que os excertos em que observamos alguma mudança das representações iniciais dos professores tendendo a uma generalização começam geralmente por uma questão, seja do interveniente/pesquisador, seja de um colega. Essa questão, inicialmente desestabilizadora ou surpreendente, de alguma forma, acaba por levar o professor a refletir, procurar explicar, encontrar respostas para sua ação. Conectores, como “mas” e outros marcadores adversativos, ou como “porque” são frequentes nesses momentos para explicar a ação e argumentar com o colega e/ou interveniente/pesquisador. Também aparecem com relativa frequência conectores conclusivos, como “então” ou “enfim”. Nesse movimento, ele vai de uma experiência única para uma certa generalização dessa experiência, chegando a uma conclusão, ainda que temporária, sobre a experiência vivida. A conclusão é, em geral, marcada por conectores como “então”, “enfim” ou “portanto”.

Para construir as generalizações, o professor utiliza unidades lexicais, criando geralmente processos de referência bem variados, construindo “objetos de discurso” e operando por meio de uma referência evolutiva, na qual os objetos de discurso vão se transformando ao longo da interação. Nesse processo, podem intervir diversas vozes sociais e de personagens, que têm impacto na (co)construção das representações dos professores sobre seu trabalho e sobre si-mesmos enquanto professores. Encontramos, também, a voz do próprio professor, em duas formas: voz da linguagem interior reconstituída e voz da linguagem interior exteriorizada, sendo que a última é especialmente importante por permitir que o professor use a linguagem para pensar o trabalho e para agir sobre si mesmo.

As características que elencamos e colocamos no quadro 1 não estão necessariamente presentes em todos os excertos de autoconfrontações que podem levar a um potencial

desenvolvimento profissional. Porém, o plano global dos conteúdos temáticos é mais fixo: os excertos iniciam-se com uma pergunta de outra pessoa que cria uma certa surpresa, desestabilizando as representações iniciais sobre aquele aspecto; seguem-se explicações, argumentação e outras perguntas e respostas; e, no final do excerto, há uma tendência à generalização que antecede uma mudança na temática da discussão.

O excerto a seguir ilustra algumas das características da sequência (linguagem) de potencial desenvolvimento profissional, mostrando, sobretudo: o plano global dos conteúdos temáticos; o uso de conectores<sup>6</sup> de oposição (*mais - mas*), causa (*parce que - porque*) e conclusão (*finalement - enfim*); a grande frequência de pausas, hesitações e silêncios, sobretudo no momento final, acompanhadas de gestos; a presença de modalizações<sup>7</sup> com alto grau de incerteza (*je sais pas – eu não sei; peut-être – talvez*); a presença da voz da fala interior reconstituída<sup>8</sup>, introduzida por verbos dicendi<sup>9</sup>, apenas detectada pelo contexto (em alguns momentos, sabemos que o professor estaria reconstituindo algo que ele diz frequentemente em aula) ou, ainda, pela presença de frases em português, que indicam também o momento da aula, já que, na autoconfrontação, a língua utilizada com o interveniente/pesquisador ou com o colega é o francês. Também podemos inferir que, no último turno, possa haver marcas de uma fala interior exteriorizada, indicando que ele está pensando o trabalho de ensinar uma LE. Além das marcações tipográficas, lembremos que: no momento da autoconfrontação cruzada, E. era um professor com um pouco mais de experiência (aproximadamente seis anos), C. era uma professora que dava aulas há apenas um semestre e I2 era uma das intervenientes, já que a intervenção foi conduzida por duas pessoas.

Nesse excerto de uma autoconfrontação cruzada, os dois professores estavam discutindo a questão do uso da língua materna, no caso o português, no ensino da língua estrangeira, o francês. Trata-se de uma questão clássica no ensino de línguas estrangeiras, que aparece com frequência em nossos dados e que já abordamos em publicação anterior (LOUSADA, 2021). No momento imediatamente anterior a este, estava sendo discutido o uso do português pela professora menos experiente. E. havia feito perguntas a C. sobre o uso do português que ela fazia em aula de francês. Enquanto ela refletia sobre porque utilizar a língua materna, após uma pergunta de E., a segunda interveniente pergunta a E. se ele faz uma escolha (antecipada), sobre quando usar a língua materna

---

<sup>6</sup> Em sublinhado e negrito.

<sup>7</sup> Em negrito e itálico.

<sup>8</sup> Em itálico.

<sup>9</sup> Em negrito.

e a língua estrangeira. Em um primeiro momento, E. responde rapidamente e começa a dar explicações sobre por que e quando ele utiliza o português nas aulas de francês. Ele diz que, quando o assunto é o uso da LM, ele fala em português com os alunos. Nesse turno, observamos o uso de conectores adversativos, voz da fala interior reconstituída e modalizações lógicas indicando incerteza.

Em seguida, a professora menos experiente faz uma pergunta, lembrando a E. que ele também usa o português em sua aula. Sua resposta abre uma oportunidade para que a segunda interveniente pergunte a E. se o fato de usar o português LM para explicar aspectos gramaticais da LE ajuda de alguma forma os alunos. Essa pergunta, contrariamente à primeira, não suscita uma resposta rápida de E. Observamos, nesse último turno, a presença de vários marcadores conversacionais que indicam construção do turno no momento da interação, marcada por pausas, hesitações, gesto com a mão no queixo e olhar para o alto. Vemos, também, conectores adversativos, causais e conclusivos (finalment = enfim), além de uma forte presença da voz da fala interior reconstituída e, possivelmente, da fala interior exteriorizada, indicando que ele está pensando naquele momento sobre quando e porque ele usa a LM em aulas de LE. A fala é mais lacunar nesse momento, há mais gestos e pausas e o uso de modalizações lógicas que expressam incerteza é frequente.

Se focalizarmos o plano global dos conteúdos temáticos, observamos que a sequência linguageira segue os momentos descritos acima: questão da interveniente, que causa alguma surpresa, levando o professor a explicar o que faz em relação ao uso da LM em aulas de LE. Seguem-se uma série de características que já descrevemos e que demonstram a reflexão sobre um aspecto do trabalho de ensinar uma LE. Entretanto, logo após esse primeiro momento, uma outra questão do interveniente causa surpresa maior e desestabilização, o que acaba levando E. a se questionar sobre o real interesse do uso da LM em aulas de LE. Assim, o que antes parecia ser algo evidente (falar em português quando o assunto é o português), acaba se tornando uma questão de reflexão e leva a outra representação sobre o uso do português em aulas de LE: o uso da LM serve para afastar a dependência do português. Assim, de uma representação inicial de que o uso da LM poderia ser útil para aprender estruturas do francês, o professor E. chega à conclusão de que o português talvez não seja tão útil para a aprendizagem de estruturas do francês, mas, ao menos, ele serve para se desconectar da LM, abrindo possibilidades para a aprendizagem de estruturas novas. Compreendemos, assim, que no excerto em questão houve uma mudança das representações

iniciais, abrindo possibilidades para outras generalizações possíveis. Vejamos como isso ocorre no excerto em questão.

Quadro 2: Excerto da autoconfrontação cruzada entre F. e C.

I2	00'00''	Et pourquoi E. tu penses qu'il y a un choix ? toi, tu choisis, là ? ... Le portugais ou le français, indépendamment de...
E	0'04''	Oui. Oui, pour parler :: ah, toujours quand/quand le/le français... toujours, par/par exemple euh... quand/quand on explique le pronom :: quand on commence avec le pronom. Quand on ouvre avec le pronom. Le pronom de COI/COD surtout, le y/en ils essaient toujours de trouver le correspondant en portugais et :: pour parler... que en portugais on les utilise pas, on utilise <b>mais</b> qu'est-ce que ça veut dire là, je parle en portugais. <b>Même qui</b> (sic)... je sors un petit peu... pour ces aspects linguistiques, pour parler du portugais, je parle en portugais, et <b>j'annonce, je dis</b> : « <i>bon, on va parler du portugais, on parle en portugais</i> », j'essaye d'être bien... euh, euh... j'essaye de/de/de/d'aller vite, j'essaye de ne pas perdre du temps, <b>mais</b> en même temps, si on parle du portugais on parle portugais. Pour ce moment-là, plus à l'aise, <b>je ne sais pas</b> , là c'est pas contrôlé, <b>peut-être</b> .
I2	1'05''	Entre le portugais et le français, c'est ça ?
C	1'08''	Je me souviens d'une partie, je crois qu'à la fin de ta vidéo, tu as parlé portugais aussi. Ah... pour la question de noir, nègre... comment on dit ça en portugais, quem pode falar preto, quem não pode, se é negro, se é preto que fala, je crois que tu as parlé en portugais aussi.
I2	1'35''	Et tu penses que ça aide, le portugais ? par exemple, avec le pronom, si tu parles en portugais, à propos du portugais pour enseigner le pronom en, y, etc, COI...tu penses que ça aide, c'est ça ?
E	1'52''	Hummm.... (gst de mexer na barba e olhar para o alto), oui. Au moins... ça aide... <b>je ne sais pas</b> si ça aide... euh... pour qu'ils comprennent mieux... les structures en français, <b>je ne sais pas</b> , <b>mais</b> ça aide à... au moins déconnecter... euh... de ne pas penser en portugais. Il vaut mieux pas penser en portugais <b>parce que</b> ... Tu vois ? « <i>le portugais fonctionne comme ça</i> » (gst de separação com a mão) « <i>nous sommes en train de voir ça, et ... vous voyez ? si tu commences à ... vous voyez ? si vous commencez à/à/à.... Essayer de/de toujours traduire ou penser à... ça ne va pas marcher parce que nous n'utilisons pas ça en portugais, hein ? parce que voilà, dá-lhe alguma coisa, c'est pas comme ça !</i> » on pourrait parler :: ce type de chose que <b>je/je trouve que</b> ça aide, pas forcément à/à... <b>Finalement</b> comprendre les structures en français, <b>mais</b> au moins de quitter la dépendance de/des structures en portugais

Fonte : Arquivos do Grupo ALTER-AGE-CNPq

No excerto acima, pudemos mostrar algumas das características das autoconfrontações que elencamos e que contribuent para a identificação do que chamamos de sequência (linguageira) de potencial desenvolvimento profissional. Como dissemos, não há nesse excerto todos os aspectos que descrevemos como característicos da autoconfrontação, pois eles podem aparecer isoladamente ou combinados. Entretanto, o plano global dos conteúdos temáticos é fixo: há uma pergunta inicial que desestabiliza e o excerto se termina por uma generalização.

## 6. Conclusões

Neste artigo, descrevemos as características contextuais, discursivas e linguístico-discursivas das autoconfrontações, de maneira a mostrar de que forma esse método contribui, pela

maneira como a linguagem é por ele convocada/utilizada, para o desenvolvimento profissional e, portanto, para a formação de professores. Para tanto, resgatamos o que já havíamos identificado e descrito em pesquisas anteriores, procurando apresentar uma síntese dessas características. Esse esforço de síntese já é, em si, uma contribuição deste artigo, pois em publicações anteriores as características das autoconfrontações estavam descritas em diferentes artigos e capítulos, sem que houvesse uma reunião delas.

Porém, procuramos ir além da síntese das características das autoconfrontações, pois apresentamos uma maneira de identificar quando se iniciam e quando terminam momentos em que há uma mudança das representações iniciais dos professores sobre algum aspecto de seu trabalho. Para tanto, propusemos o que chamamos de sequência (linguageira) de potencial desenvolvimento profissional, ou seja, uma maneira de identificar excertos de autoconfrontações em que acreditamos poder haver índices de desenvolvimento profissional. Ao propor a sequência (linguageira) de potencial desenvolvimento profissional, acreditamos ter dado um passo importante para mostrar o papel fundamental da linguagem no processo de desenvolvimento de professores a partir do método da autoconfrontação, indicando os momentos em que a linguagem é utilizada para pensar sobre o trabalho de ensinar, operando na transformação das representações iniciais sobre aspectos desse trabalho.

Longe de esgotar a questão do papel da linguagem no desenvolvimento profissional de professores e do método da autoconfrontação na formação de professores, este artigo apresenta uma conclusão de reflexões anteriores que, na verdade, é temporária, pois abre espaço para novas pesquisas que poderão contrastar tanto dados de entrevistas em autoconfrontações com outros dados orais (entrevistas de instrução ao sócio, por exemplo) ou escritos (relato de experiência vivida, por exemplo), quanto dados de diferentes entrevistas em autoconfrontação, no intuito de buscar semelhanças e diferenças em textos sobre o trabalho de ensinar em que se observam índices de desenvolvimento profissional.

## Referências

- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: A. R. MACHADO (ed.), *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, EDUEL, 2004, p. 35-54.
- AMIGUES, René. Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 42, no. 2, 2009, pp. 11-26.

- APOTHÉLOZ, Denis ; REICHLER-BÉGUELIN, Marie-José. Construction de la référence et stratégies de désignation. *TRANEL. Travaux Neuchâtelois de Linguistique, Institut des sciences du langage et de la communication* (Neuchâtel, Suisse), 1995, pp.227-271.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Palavras incertas : as não-coincidências do dizer. Campinas : Editora da Unicamp, 2001.
- BENVENISTE, Émile. *Problèmes de linguistique générale*, t. 1, Paris, Gallimard, 1966.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo, EDUC, 1999.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. São Paulo, Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, Jean-Paul. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. São Paulo, Mercado de Letras, 2006.
- BUENO, Luzia; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. (Org.). *Gêneros orais no ensino*. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2015.
- BULEA, Ecaterina; BRONCKART, Jean-Paul. Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. *LINGYARVM ARENA*, v. 1:43-60, 2010.
- CLOT, Yves. *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF, 1999, 243 p.
- CLOT, Yves. Editorial. *Éducation permanente*. Dossier: clinique de l'activité et pouvoir d'agir, 2001, vol 146(1) :7-16.
- CLOT, Yves. *Travail et pouvoir d'agir*. Paris, PUF, 2008, 312 p.
- FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.), *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, EDUEL, 2004, p. 55-80.
- FAÏTA, Daniel. O relato: um revelador dos panos de fundo e subentendidos do trabalho: uma ferramenta para formar e transformar. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, [S. l.], v. 32, n. 1, 2016.
- FAÏTA, Daniel; VIEIRA, Marcos. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 2003, vol 19:123-154. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502003000100005>
- FRIEDRICH, Janette. *Lev Vygotski: mediação, aprendizagem desenvolvimento*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- GUÉRIN, François. et al. *Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia*. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2001.
- HUBAULT, François. De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse. In: DANIELLOU, François (org.), *L'ergonomie en quête de ses principes*. Toulouse, Octarès Editions, 1996.
- KAYANO, Letícia Moreira Dias. *A relação prescrito/ real em sala de aula*. 2005. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.
- KOCH, Ingedore Villaça. (2002/2013). *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo : Cortez.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. *Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor*. São Paulo, SP. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006, 333 p.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. Aprendendo o “métier” de professor: uma análise de textos produzidos em situação de formação inicial de professores de francês. In: P.T.C. SZUNDY, Paula Tatiane Carrera; ARAÚJO, Júlio César; NICOLAIDES, Cristiane Siqueira; SILVA, Kleber Aparecido (orgs.), *Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. 1a ed., Campinas, Pontes, 2011, p. 111-134.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. Textos na formação inicial de professores: o caso do relatório de estágio. In: BUENO, Luzia; LOPES, Maria Ângela Paulino; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs.), *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio*. 1a ed., Campinas, SP, Mercado de Letras, 2013, p. 133-152.

LOUSADA, Eliane Gouvêa; DANTAS-LONGHI, Simone Maria. Vozes em confronto: o papel das entrevistas de confrontação no desenvolvimento do professor e de sua atividade de trabalho. In: Elivra Lopes Nascimento; Roxane Helena Rodrigues Rojo. (Org.). *Gêneros de texto/discurso e desafios da contemporaneidade*. 1ed.Campinas: Pontes, 2014, v. 1, p. 143-166.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. Estudar os processos de desenvolvimento: contribuições para a formação de professores. *Revista Virtual De Estudos Da Linguagem*, v. 18, p. 126-160, 2020

LOUSADA, Eliane Gouvêa. O papel da língua materna no ensino do francês como língua estrangeira: uma velha questão rediscutida à luz das ciências do trabalho. *Horizontes*, v. 39, p. e021038-27, 2021.

MAGALHÃES, Tânia; BUENO, Luzia; COSTA-MACIEL, Debora. (Org.). *Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente*. 1ed.Campinas: Pontes Editora, 2021.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *A análise da conversação*. São Paulo: Editora Ática, 1986.

MONDADA, Lorenza. Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référentiation. *Rev. de Letras*, N. 24 - Vol. 1/2 - jan/dez, 2002.

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

SAUJAT, Frédéric. Co-analyse de l'activité enseignante et développement de l'expérience : du travail de chacun au travail de tous et retour. *Éducation Permanente*, 2001, n° 146.

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

SILVA, Débora Barbosa da. Os métodos de Instrução ao Sósia e Autoconfrontação como instrumentos auxiliares no enfrentamento de dificuldades de professores iniciantes de FLE. 2021. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, University of São Paulo, São Paulo, 2021. doi:10.11606/D.8.2021.tde-30112021-214229. Acesso em: 2023-05-05.

SITRI, Françoise. La construction des objets de discours à la lumière de la thématization : les constituants thématiques multiples. *Linx*, 55, p. 115-129, 2006.

VERMERSCH, Pierre. *L'entretien d'explicitation*. Montrouge : ESF Éditeur, 2000.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. 1985. La méthode instrumentale en psychologie. In: BRONCKART, Jean-Paul; SCHNEUWLY, Bernard (orgs.). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, p. 39-47.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. *Conscience, inconscient, émotions. La conscience comme problème de la psychologie du comportement*. Paris, La Dispute, 2003.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. *La signification historique de la crise en psychologie*. Paris, La dispute, 2010.

WEINRICH, Henry. *Le temps*. Paris : Seuil, 1973.

*Recebido em 15 de abril de 2023*

*Aceito em 30 de abril de 2023*