



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

LUCIANA DE OLIVEIRA ALVES

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE FRANCÊS LÍNGUA
ESTRANGEIRA NO ENSINO REMOTO: A ÓTICA DA AVALIAÇÃO
FORMATIVA NO DESENVOLVIMENTO DO AGIR DIDÁTICO**

Belém – Pará
2022



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

LUCIANA DE OLIVEIRA ALVES

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE FRANCÊS LÍNGUA
ESTRANGEIRA NO ENSINO REMOTO: A ÓTICA DA AVALIAÇÃO
FORMATIVA NO DESENVOLVIMENTO DO AGIR DIDÁTICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará, como requisito à obtenção do título de Doutora em Linguística na linha de pesquisa de Ensino-Aprendizagem de Línguas, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Myriam Crestian Chaves da Cunha.

Belém – Pará
2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

D278f de Oliveira Alves, Luciana.
Formação inicial de professores de Francês língua estrangeira
no ensino remoto: : A ótica da avaliação formativa no
desenvolvimento do agir didático / Luciana de Oliveira Alves. —
2022.
244 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de
Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras,
Belém, 2022.

1. Formação de professores. 2. Ensino-aprendizagem de
línguas estrangeiras. 3. Avaliação formativa. 4. Didática das
Línguas-culturas. I. Título.

CDD 418.002854678

LUCIANA DE OLIVEIRA ALVES

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NO
ENSINO REMOTO: A ÓTICA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA NO
DESENVOLVIMENTO DO AGIR DIDÁTICO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará, como requisito à obtenção do título de Doutora em Linguística na linha de pesquisa de Ensino-Aprendizagem de Línguas, sob a orientação da Prof^a Dr^a Myriam Crestian Chaves da Cunha.

Data da aprovação: 28/06/2022

Banca Examinadora

Profa. Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha (Orientadora).

Profa. Dra. Eliane Gouvêa Lousada.

Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior.

Profa. Dra. Márcia Andréa Almeida de Oliveira.

Profa. Dra. Márcia Cristina Greco Ohuschi.

Belém – Pará
2022

À minha mãe Sonia Celia.

Ao meu pai José Geraldo

Ao meu irmão Luís Fernando.

À minha avó Carmem Faria.

À minha orientadora Myriam Cunha

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as bênçãos derramadas sobre minha família, e pela proteção e amparo.

A Nossa Senhora de Nazaré, pelo amor incondicional aos seus filhos.

À minha orientadora, Myriam Cunha, pela parceria desde o curso de mestrado, pelas infinitas conversas e orientações, além do carinho, preocupação e torcida constantes.

Aos queridos professores da UFPA, José Carlos Cunha, Sonia Celia, Bebel Soares, Myriam Cunha, Walkyria Magno e Silva, que me acompanham desde o início do curso de Letras-francês e sempre torceram muito por mim.

À Aline Farias, professora do Estágio Supervisionado em FLE, por sua generosidade, carinho e amizade e por ter aberto as portas de sua sala de aula, permitindo que, seguindo seu exemplo, eu aprendesse a formar professores.

Aos estagiários que participaram da pesquisa e da formação empreendidas, por seu envolvimento com as atividades de estágio, seu grande interesse pela docência e sua enorme colaboração com este trabalho.

Ao meu grande amigo Eder Barbosa, companheiro de pesquisa e trabalho, por sua imensa generosidade, carinho, atenção e disponibilidade para com todos. Que nossa grande parceria iniciada no mestrado dure a vida inteira.

À minha grande amiga Fernanda Souza, que Eder e eu ganhamos no curso de doutorado e que se tornou, de imediato, companheira de pesquisa, de trabalho e de muitas risadas. Que possamos, os três, continuar estudando, trabalhando e desenvolvendo nossos projetos voltados para a formação de professores.

À Andréa Oliveira, companheira desde o mestrado, cujos conselhos valiosos têm me ajudado em todas as etapas de minha vida acadêmica. Que possamos, agora com mais tempo livre, dar continuidade à nossa escrita colaborativa.

À Ingrid Pereira, amiga-irmã, pelas conversas sobre nossas teses e pelo trabalho cuidadoso de formatação. À Ligia Aline, nossa amiga-irmã, por todo amor e dedicação ao nosso trio e pelo ombro amigo durante esses anos de pesquisa.

À Nira, minha madrinha querida, cujo incentivo e presença constante têm me ajudado a seguir em frente. Às minhas tias Raicely e Dinda, por cuidarem tão bem de mim e do meu irmão.

Ao meu noivo, Vitor Cruz, por todos esses anos de amor, companheirismo e incentivo aos meus projetos de estudo e trabalho.

Ao meu pai, Geraldo Alves, que cuidou de mim, do Fernando e do nosso irmãozinho, Vitor Manuel, com muito amor e zelo e sempre me incentivou a estudar e trabalhar com afinco e dedicação.

À minha vovó Carmitinha, que cuida de mim lá de cima, que me ensinou a ser boa, a rezar e a amar o próximo.

Ao meu irmão Fernando, por todo carinho, dedicação e preocupação com essa irmã durante os cursos de mestrado e o doutorado.

À minha mãe, Sonia Celia, minha primeira e melhor professora de FLE, “melhor colega” de estudo e trabalho e grande amor da minha vida. Que Deus nos proteja e nos mantenha, os três, unidos e felizes como temos sido.

RESUMO

A presente tese de doutorado trata da formação à prática do docente de línguas-culturas estrangeiras, no âmbito da disciplina Estágio Supervisionado, vista como o espaço ideal para o desenvolvimento de competências profissionais de ensino, pois relaciona atividades específicas ao campo de estágio e atividades reflexivas, no campo da formação. Considera-se que, juntas, aumentam as chances de apropriação, pelos aprendentes, do *métier* de docente de línguas estrangeiras, em outras palavras do agir didático que precisam desenvolver para realizar, em sala de aula, as ações didático-pedagógicas que ajudem efetivamente seus alunos a aprender. Parte-se da hipótese de que a didatização do agir didático pode ser favorecida, no âmbito da Didática das línguas-culturas (HALTÉ, 1992; PUREN, 1999; DUPLESSIS, 2007), por meio de um dispositivo de formação que leve à apropriação de dimensões desse agir pela prática e pela reflexão sobre essa prática. Para isto, articula-se, do ponto de vista teórico: os aportes da avaliação formativa, enquanto abordagem didático-pedagógica e dispositivo de ação, neste caso, de formação docente (ALLAL, 1989; FERNANDES, 2020); os estudos sobre o agir docente (BUCHETON, 2008; 2019), que discutem as práticas docentes e/ou as interações dinâmicas da sala de aula; as pesquisas sobre os gestos profissionais (JORRO, 2004) e os gestos didáticos (DOLZ; SCHNEUWLY, 2009) do professor de línguas, bem como sobre os gestos do formador (PANA-MARTIN, 2015; GAGNON; DOLZ, 2018), que fornecem modelos e análises fundamentais para a compreensão do exercício da docência; os princípios e aparatos conceituais e metodológicos da Ergonomia da Atividade (SAUJAT, 2004a; AMIGUES, 2004, 2009) e da Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2010), que buscam ressituar o ensino como atividade profissional; e as pesquisas sobre a prática na formação docente e a profissionalização do ensino, especialmente no que diz respeito à reflexividade do professor (SCHÖN, 1983; PERRENOUD, 2001b; ALTET, 2010). O objetivo geral desta tese é contribuir para a elaboração de um modelo de didatização do agir didático, adotando a avaliação formativa como dispositivo de formação (SOUZA E SILVA, 2022) na formação inicial do professor de línguas estrangeiras, no âmbito da disciplina de Estágio supervisionado. Para isso, realizou-se uma pesquisa qualitativa, de tipo colaborativa (VINATIER; MORRISSETTE, 2015; DESGAGNÉ, 2001; MOTTIER-LOPEZ, 2020), em diálogo com o princípio metodológico de alternância na formação (PERRENOUD, 2001b; ALTET, 2010). A pesquisa foi desenvolvida totalmente na modalidade remota, no âmbito da disciplina Estágio supervisionado 1, do curso de Letras Francês da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Pará, contando com um total de três participantes: uma professora-formadora, a pesquisadora-colaboradora e uma estagiária. Chegou-se à conclusão de que o dispositivo proposto, graças ao duplo movimento, por um lado, de observação, análise e regulação que caracteriza a avaliação formativa e, por outro, de reflexividade e focalização nos gestos didáticos (SCHNEUWLY, 2009), favoreceu fortemente a didatização do agir didático – objeto de formação – e permitiu assim a apropriação da perspectiva didática na formação dos professores de Francês Língua Estrangeira envolvidos.

Palavras-chave: Formação de professores; Agir didático; Avaliação formativa; Francês Língua Estrangeira; Didática das línguas-culturas.

RÉSUMÉ

Cette thèse de doctorat traite de la formation à la pratique pour les enseignants de langues-cultures étrangères, dans le cadre de la discipline universitaire « Stage Supervisé », vue comme espace idéal du développement des compétences professionnelles d'enseignement, puisque cette discipline met en relation les activités spécifiques au domaine du stage et les activités réflexives du domaine de la formation. On considère qu'ensemble elles augmentent les chances d'appropriation, par les apprenants, du métier d'enseignant de langues étrangères, c'est-à-dire de l'agir didactique qu'il leur faut développer pour réaliser, en salle de classe, les actions didactico-pédagogiques qui peuvent effectivement aider leurs élèves à apprendre. On part de l'hypothèse que la didactisation de l'agir didactique peut être favorisée, dans le cadre de la didactique des langues-cultures (HALTÉ, 1992; Puren, 1999; Duplessis, 2007), au moyen d'un dispositif de formation qui permette l'appropriation de dimensions de cet agir par la pratique et par la réflexion sur cette pratique. Pour cela, on articule, du point de vue théorique, les apports suivants: ceux de l'évaluation formative, en tant qu'approche didactico-pédagogique et dispositif d'action (ici, la formation enseignante) (Allal, 1989; Fernandes, 2020); les études sur l'agir enseignant (Bucheton, 2008; 2019), qui discutent les pratiques enseignantes et/ou les interactions dynamiques de salle de classe; les recherches sur les gestes professionnels (Jorro, 2004) et sur les gestes didactiques (Dolz; Schneuwly, 2009) du professeur de langues, ainsi que sur les gestes du formateur (Pana-Martin, 2015; Gagnon; Dolz, 2018), qui fournissent des analyses et des modèles fondamentaux pour la compréhension de l'exercice de l'enseignement; les principes et les appareils conceptuels et méthodologiques de l'ergonomie de l'activité (Saujât, 2004a; Amigues, 2004, 2009) et de la clinique de l'activité (Clot, 1999, 2010), qui cherchent à resituer l'enseignement comme activité professionnelle; et les recherches sur la pratique dans la formation des enseignants et la professionnalisation de l'enseignement, en particulier celles qui concernent la réflexivité du professeur (Schön, 1983; Perrenoud, 2001b; Altet, 2010). L'objectif général de cette thèse est de contribuer à l'élaboration d'un modèle de didactisation de l'agir didactique, adoptant l'évaluation formative comme dispositif de formation (Souza e Silva, 2022) dans le cadre de la discipline « Stage Supervisé » en formation initiale du professeur de langues étrangères. À cet effet, on a réalisé une recherche qualitative, de type collaboratif (Vinatier; Morrisette, 2015; Desgagné, 2001; Mottier-Lopez, 2020), dialoguant avec les principes méthodologiques de l'alternance en formation (Perrenoud, 2001b; Altet, 2010). L'investigation a été entièrement menée en ligne, dans le cadre de la discipline « Stage supervisé 1 », du cours de licence en Lettres-Français de la *Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas*, de l'*Universidade Federal do Pará* (Brésil), avec un total de quatre participants: une enseignante-formatrice, la chercheuse-collaboratrice et deux étudiants stagiaires. Il apparaît, en conclusion, que le dispositif proposé, grâce au double mouvement, d'un côté, d'observation-analyse-régulation qui caractérise l'évaluation formative et, de l'autre, de réflexivité et focalisation sur les gestes didactiques (Schneuwly, 2009), a fortement contribué à la didactisation de l'agir enseignant – objet de la formation – et a ainsi permis l'appropriation de la perspective didactique chez les professeurs de Français Langue Étrangère en question.

Mots clés: Formation d'enseignants; Agir didactique; Évaluation formative; Français Langue Étrangère; Didactique des langues-cultures.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Agir Didático
DLC	Didática das Línguas-Culturas
EA-UFPA	Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará
E1	Estagiário 1
E2	Estagiário 2
E3	Estagiário 3
ES	Estágio Supervisionado
ES1	Estágio Supervisionado 1
ES2	Estágio Supervisionado 2
F1	Professora Formadora
F2	Professora Pesquisadora
FLE	Francês Língua Estrangeira
LE	Língua-cultura Estrangeira
PR	Professora Regente
UFPA	Universidade Federal do Pará

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	A dupla triangulação didática no Estágio Supervisionado	46
Figura 2	O percurso do aprendente estagiário	51
Figura 3	Didatização do agir didático	57
Figura 4	A articulação entre o referente e o referido	72
Figura 5	Processo de autoavaliação explícita	75
Figura 6	A construção do referente para o agir didático no Estágio Supervisionado em LE	88
Figura 7	O agir didático do professor	98
Figura 8	Gestos profissionais do formador de professores	113
Figura 9	Seis grandes gestos do formador em uma sequência de formação	116
Figura 10	Agir didático do formador de professores de LE	119
Figura 11	Gestos de avaliação	121
Figura 12	Modelo de pesquisa colaborativa sobre o agir didático do professor de LE	139
Figura 13	Os eixos da formação	154
Figura 14	Instruções do guia do professor para a atividade 1 (compreensão oral), lição 5, dossiê 2	165

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Gestos fundadores da intervenção do formador	120
Quadro 2	Distribuição no espaço da formação e da pesquisa colaborativa	136
Quadro 3	Disciplinas do Curso de Letras-Francês.....	145
Quadro 4	Atores da formação e participantes da pesquisa	148
Quadro 5	Ação didática e pós-observação	151
Quadro 6	Ação metadidática	152
Quadro 7	Processo de geração de dados	156
Quadro 8	Dispositivo de pesquisa	158
Quadro 9	Categorias de análise do agir das formadoras.....	159
Quadro 10	Categorias de análise do agir da Estagiária E3.....	160
Quadro 11	Agir das formadoras.....	161
Quadro 12	Agir da Estagiária E3.....	162
Quadro 13	Impactos do dispositivo didático-formativo.....	163
Quadro 14	Gestos fundadores e específicos de F1 e F2	179
Quadro 15	Gestos fundadores e específicos da Estagiária E3	189
Quadro 16	O agir da Estagiária E3 na sala de aula de Língua francesa 1.....	189
Quadro 17	Condutas autoavaliativas da Estagiária E3.....	196

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	DIDÁTICA DAS LÍNGUAS-CULTURAS: DISCIPLINA DE BASE PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	27
2.1	CONSTITUIÇÃO DA DIDÁTICA DE LÍNGUAS-CULTURAS	27
2.1.1	Elaboração didática – eixo epistemológico	35
2.1.2	Apropriação didática – eixo psicológico	39
2.1.3	Intervenção didática – eixo praxiológico	42
2.2	UMA FORMAÇÃO À PRÁTICA SITUADA NA DIDÁTICA DAS LÍNGUAS-CULTURAS	44
2.2.1	Eixo do formador	46
2.2.2	Eixo do estagiário	50
2.2.3	Eixo dos objetos e objetivos didáticos	53
3	AVALIAÇÃO FORMATIVA: UM OLHAR DIFERENCIADO SOBRE A RELAÇÃO DIDÁTICA	59
3.1	AVALIAÇÃO FORMATIVA: ABORDAGEM E DISPOSITIVO DE AÇÃO	61
3.2	AVALIAÇÃO FORMATIVA EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	67
3.2.1	O eixo da intervenção	68
3.2.2	O eixo da aprendizagem	71
3.2.3	O eixo da elaboração didática	76
3.3	FORMAÇÃO AO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS SOB A ÓTICA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA	80
3.3.1	Cultura de avaliação somativa – um entrave à formação pela/à avaliação formativa	81
3.3.2	O movimento reflexivo da avaliação formativa no Estágio Supervisionado	84
4	O AGIR DIDÁTICO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS/CULTURAS ESTRANGEIRAS	89
4.1	AGIR DIDÁTICO: RELACIONAL, LINGUAGEIRO E REFLEXIVO	90
4.2	AGIR DIDÁTICO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS-CULTURAS ESTRANGEIRAS	95
4.2.1	Dimensões do agir didático do professor	95

4.2.2	Fundamentos do agir didático do professor de LE	99
4.3	O AGIR PROFESSORAL SOB A ÓTICA DOS GESTOS	104
4.3.1	Gestos didáticos fundadores	107
4.3.2	Gestos do formador de professores de línguas-culturas estrangeiras ..	110
4.4	FORMAÇÃO AO AGIR DIDÁTICO	122
5	METODOLOGIA	125
5.1	TIPO DE PESQUISA	128
5.1.1	Pesquisa colaborativa.....	128
5.1.2	A pesquisa colaborativa empreendida no Estágio Supervisionado 1 de Francês língua estrangeira.....	134
5.2	A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE SEGUNDO O PRINCÍPIO DA ALTERNÂNCIA	139
5.3	CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA	146
5.4	DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO	150
5.5	DISPOSITIVO DE PESQUISA	155
6	ANÁLISES	161
6.1	OBJETO DE ENSINO	163
6.1.1	Mobilizar a prática	163
6.1.2	Problematizar/ampliar	175
6.2	OBJETO DE APRENDIZAGEM	180
6.3	IMPACTOS DO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO	197
7	CONCLUSÕES	202
	REFERÊNCIAS	208
	APÊNDICES	221
	APÊNDICE A – Grade de autoavaliação 1	221
	APÊNDICE B – Grade de autoavaliação 2	226
	APÊNDICE C – Plano de aula de E3	228
	ANEXOS	233
	ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido	233
	ANEXO B – Plano de ensino do estágio supervisionado I/2020	237

1 INTRODUÇÃO

A presente tese de doutorado trata da construção do agir didático do professor de línguas-culturas estrangeiras (doravante, LE) no âmbito do Estágio supervisionado (doravante, ES), na formação inicial. A formação à prática do docente de LE é vista como o espaço ideal para o desenvolvimento de competências profissionais de ensino¹ (ALTET, 2001), pois relaciona atividades específicas ao campo de estágio e atividades reflexivas, no campo da formação, que, juntas, aumentam as chances de apropriação, pelos aprendentes do *métier* do docente de LE, a quem chamaremos de “estagiários”, do agir didático que desejam desenvolver.

Por agir didático, referimo-nos às ações didático-pedagógicas que o professor de LE realiza em sala de aula, junto a seus alunos, para ajudá-los a aprender. Esse agir, no entanto, não se limita à atuação efetiva em sala de aula, pois envolve o planejamento dessas ações, bem como sua avaliação, permitindo ao professor avançar na atividade de ensino de uma LE. Esta noção de agir didático parte da aceção proposta por Silva (2013), segundo a qual o agir didático é uma dimensão do agir docente, muito mais amplo que o primeiro, voltada para as intervenções de caráter didático que o professor realiza ao longo da “transposição didática interna” (CHEVALLARD, 1999), momento “em que as ações dos professores visam estritamente ao ensino e à aprendizagem dos alunos sobre determinado objeto de ensino, visando ao desenvolvimento de diferentes capacidades” (SILVA; DOLZ, 2015, p. 56).

Entretanto, preferimos o termo elaboração didática dos saberes (HALTÉ, 1998) ao de transposição didática interna. Conforme explicitaremos na seção intitulada *Didática das línguas-culturas: disciplina de base*, a elaboração didática está, segundo Halté (1998), fundamentada na participação do professor e do aluno no processo didático, envolvendo, assim, o sistema didático como um todo (HALTÉ, 1998). A noção de elaboração didática servirá de base para refletirmos sobre o agir didático do professor de LE como objeto de ensino-

¹ Altet (2001, p. 28) define as competências do professor profissional como “um conjunto formado por conhecimentos, *savoir-faire* e posturas, mas também as ações e as atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor”. Elas são, segundo a autora, de ordem *técnica* e *didática* na antecipação e no planejamento dos conteúdos, e de ordem *relacional*, *pedagógica* e *social* na adaptação às interações aos aprendentes em sala de aula.

aprendizagem², cujas dimensões são trabalhadas pelo formador e pelos estagiários, aprendentes desse agir.

Acreditamos que o agir didático, nesta concepção, é, por excelência, o objeto de ensino-aprendizagem do ES, pois se refere à principal tarefa do professor de LE, que é de dar aulas de língua a seus alunos ou, para usar uma expressão mais centrada nos alunos, de criar/organizar situações de aprendizagem (PERRENOUD *et al.*, 2001; HADJI, 2011). É em prol da apropriação das dimensões desse agir didático que formador e estagiários se engajam nas atividades de estágio, que procuram construir uma relação entre prática docente e teoria por meio da reflexividade sobre essa prática.

O projeto que deu origem à presente tese é fruto de um trabalho colaborativo, realizado no âmbito do Estágio Supervisionado I e II (doravante, ES1 - ES2), da licenciatura em Letras-língua francesa (FLE) da Universidade Federal do Pará (UFPA), entre a professora-formadora à frente das referidas disciplinas, os estagiários nelas inscritos e a professora-pesquisadora do campo de estágio, a Escola de Aplicação da mesma universidade (EA-UFPA), e autora deste trabalho. Desde o ano de 2018, temos buscado, por meio dessa colaboração, fomentar o desenvolvimento da práxis do docente de LE e preparar os estagiários em formação, que logo mais estariam presentes nas salas de aula onde atuamos, à reflexão e à implementação de ações didáticas conscientes, planejadas e voltadas para as aprendizagens dos alunos de uma LE.

A busca por um projeto colaborativo foi motivada pelo nosso contato frequente, enquanto professora de FLE da Educação Básica e de cursos livres, com estudantes da formação inicial em fase de estágio. A cada semestre, observávamos que as atividades de ES dos cursos de licenciatura em LE³, de um modo geral, constituíam-se, principalmente, de observações de sala e pouquíssimas intervenções (as chamadas regências) por parte dos estagiários, o que nos levou a concluir que necessitariam de mais dedicação à prática em sala de aula e à ressignificação dessa prática à luz das teorias que dão suporte à formação.

Quanto às observações, verificamos que havia uma grande preocupação por parte dos estagiários em atingir um número determinado de horas/aula observadas – certamente, em função dos requisitos do próprio ES para a integralização das atividades dos estudantes – que,

² Utilizamos a grafia “ensino-aprendizagem” para nos referir ao ensino e à aprendizagem enquanto processos entrelaçados na sala de aula. Quando abordamos esses processos e suas características separadamente, falamos de práticas de “ensino e aprendizagem”, e de “objetos de ensino e de aprendizagem”.

³ A Escola de Aplicação da UFPA oferece quatro línguas estrangeiras à escolha dos alunos – alemão, espanhol, francês e inglês – e, conseqüentemente, temos contato com estagiários de outras LE que não somente o francês. Além disso, ouvimos regularmente os relatos dos demais professores sobre as condutas de seus estagiários.

no entanto, não se refletia na mesma medida no valor que atribuíam à observação das aulas de um professor mais experiente e à tomada de notas. Parecia-nos que a observação era muito mais burocrática do que propriamente formativa: as fichas que assinávamos mostravam que as anotações correspondiam a resumos do passo a passo das aulas, em vez de registros do significado daquilo que o professor regente fazia e da maneira como fazia para que seus alunos aprendessem. Faltava aos estagiários, de um modo geral, objetivos definidos e envolvimento com essas atividades, e, de forma específica, compreensão mais profunda do agir docente.

Constatamos também que os estagiários em fase de regência⁴ consumiam mais tempo na organização de prescrições no plano de aula escrito (o que seria feito) e menos na didatização dos objetos de ensino e, conseqüentemente, nos movimentos que deve realizar o professor de línguas para ajudar seu aluno a aprender (como seria feito). Para designar tais movimentos, passaremos a usar a noção de “gestos de ensino”, ou “gestos”, seguindo a nomenclatura das pesquisas francófonas sobre gestos didáticos do professor (SCHNEUWLY, 2009) e gestos profissionais do formador (GAGNON; DOLZ, 2018; PANA-MARTIN, 2015).

Some-se a este cenário o fato de que, habitualmente, o estagiário em formação inicial não acumulou, ainda, uma “reserva de experiências diversificadas, de saberes e idealizações sobre a ação da transmissão” (CICUREL, 2010 p. 6), e que sua tendência é reproduzir, uma vez em sala de aula, os modelos escolares aos quais foi exposto, muitas vezes, dissociados das discussões mais recentes sobre o ensino-aprendizagem de línguas. Esta, aliás, é uma característica comum aos docentes em formação, pois, como já demonstrou Tardif (2014), o professor é o único profissional que vivencia quase que diariamente o seu ambiente de trabalho antes de exercer a profissão. E, uma vez na universidade, os saberes construídos na formação de professores dificilmente se sobrepõem aos adquiridos na escola.

Tal como apontado por Cicurel (2011) e Tardif (2014), constatamos que os estagiários, de um modo geral, durante suas regências, reproduziam comportamentos não previstos em seus planos de aula. Por mais que suas preparações visassem ao envolvimento dos alunos de FLE na interação de sala de aula e à sua participação ativa, os estagiários, por inexperiência e/ou por

⁴ Segundo Carvalho (2012, p. 65), há diversas formas de se realizar os Estágios de Regência, “que vão desde a coparticipação junto com o professor da classe que recebe o estagiário até a regência autônoma, quando este é responsável por uma sequência de ensino [...]”. No Estágio Supervisionado 1, disciplina em que fizemos nossa pesquisa, as regências correspondiam às intervenções dos estagiários, que ficavam responsáveis por uma sequência de ensino abrangendo uma ou duas fases de uma *unidade didática* (Seção 3) de FLE.

ausência em seus planos de aula da formulação didática de prescrições⁵ (BUCHETON, 2009), acabavam por reproduzir ações típicas de uma aula de língua de tipo transmissivo, com comandos e explicações muito longos, seguidos, muitas vezes, de traduções, de uma preocupação excessiva em explicar pontos gramaticais em detrimento das atividades de compreensão e produção oral e escrita dos alunos.

Enfim, os relatos de estagiários de diferentes de LE revelavam que, no campo da formação – isto é, na sala de aula de ES1 ou ES2 –, as atividades variavam muito de formador para formador. Se alguns mantinham encontros semanais com os estagiários para conversar sobre suas atividades no campo de estágio, outros os liberavam dos encontros na universidade para que pudessem ter mais tempo livre para cumprir com as exigências curriculares da disciplina. Também observamos que, enquanto alguns formadores buscavam assistir a, pelo menos, uma das regências realizadas por seus estudantes, outros deixavam a cargo do professor do campo de estágio a “avaliação” dessas regências.

Embora reconheçamos e defendamos a autonomia dos formadores e de seus estudantes quanto às decisões tomadas na disciplina ES, e saibamos que não existe um modelo fixo ou um dispositivo⁶ de formação único para esta disciplina – afinal, a profissão docente transforma-se constantemente –, não podemos deixar de nos questionar quanto à consciência dos formadores e aprendentes em relação aos objetos didáticos e objetivos do ES em LE: estaria claro para esses participantes da formação o que estava em jogo para ser ensinado e aprendido nessa etapa da formação inicial? Os estagiários teriam consciência dos objetivos de formação a serem alcançados, bem como levantavam eles mesmos seus próprios objetivos, dependendo de suas necessidades de aprendizagem do agir didático?

Foi assim que emitimos a hipótese de que grande parte dos estagiários de LE não tinha consciência acerca dos objetos didáticos do ES e dos objetivos de aprendizagem que precisavam alcançar durante suas atividades práticas. Se, por um lado, eles pareciam determinados a cumprir com as exigências curriculares do ES – número de horas/aula de observação e/ou

⁵ A “formulação didática” de prescrições externas (como as do guia do professor) e de autoprescrições (aquelas elaboradas pelo próprio professor) contidas no plano de aula corresponde à “pré-verbalização” ou “materialização” de instruções, perguntas (e possíveis respostas), explicações e outras ações languageiras. Tal procedimento ajuda o professor iniciante a antecipar a interação com seus alunos e possíveis problemas de comunicação que possam emergir durante a aula.

⁶ Por dispositivo de formação, referimo-nos ao conjunto de ferramentas, atividades e práticas de ensino e de aprendizagem necessárias para transformar, em sala de aula, os objetos a serem ensinados em objetos de ensino, por um lado, e em objetos de aprendizagem, por outro (GAGNON; DOLZ, 2018). A noção de dispositivo, muito empregada em pesquisas do grupo Grafe (da Universidade de Genebra), será retomada ao longo deste trabalho.

regências, redação de plano de aula, de relatórios – por outro, não demonstravam clareza quanto àquilo que estavam aprendendo ou que precisavam aprender para se tornarem professores de uma LE.

Se essa hipótese estivesse correta, então, poderíamos também inferir que eles não estavam refletindo sistematicamente sobre o agir didático e sua construção na formação inicial, isto é, realizavam as atividades de estágio supracitadas sem um direcionamento mais claro, e não faziam/não tinham oportunidade de fazer dessas atividades ou dos dados delas extraídos o objeto de uma reflexão mais sistemática. Eles sabiam o que deveriam fazer, mas não *como* fazê-lo: como preparar uma aula de LE? Como colocar em prática as prescrições desse plano, já que na sala de aula elas se traduzem por um diálogo didático com os aprendentes? Como conduzir as diferentes fases de uma unidade didática de LE? Como envolver os alunos em todas essas fases, compartilhando com eles a construção de sentidos, dando-lhes papel mais ativo? Como tornar os eventos da sala de aula objetos de reflexão e de transformação de práticas docentes em construção? Essas e tantas outras perguntas remetem a diferentes dimensões do agir didático, objeto de ensino-aprendizagem cuja construção deveria estar no centro das preocupações do ES.

Essas hipóteses levaram-nos a investigar como as pesquisas no âmbito da formação em LE têm sido realizadas, no Brasil, dentro de quais vertentes teóricas e com que propósitos, e se elas têm se preocupado com a aprendizagem do agir didático do professor de LE na formação inicial. Focamos especialmente no ES, disciplina em que há um diálogo maior e mais significativo entre a prática e a teoria e que, portanto, deve primar pela aprendizagem da atividade de ensino e o desenvolvimento da reflexividade do estagiário. Foi assim que decidimos realizar uma pesquisa de doutorado voltada para a formação inicial em LE, numa perspectiva didática, tendo como contexto o estágio supervisionado.

O campo da formação dos professores de línguas, com o qual buscamos contribuir por meio desta tese, tem se desenvolvido internacionalmente dentro de diferentes vertentes teóricas. Há mais de trinta anos, podemos dizer que essas pesquisas têm como fio condutor “uma estratégia de profissionalização do ofício do professor” (PERRENOUD, 2002, p. 9)⁷. A corrente da profissionalização descreve um processo que tem se tornado cada vez mais visível: o da

⁷ Reconhecendo a impossibilidade de conjugar a grande quantidade de pesquisas e de autores que têm se dedicado à profissionalização docente, faremos menção, nesta Introdução, àquelas que têm ligação direta com nosso objeto de pesquisa.

passagem de uma profissão “artesanal”, tida como um dom, a uma profissão, de fato e de direito, em que cada profissional, com base em seu aparato ou teórico e metodológico, constrói competências e habilidades na própria situação de trabalho (PERRENOUD, 1993).

Segundo Alves (2007), as pesquisas sobre profissionalização docente chegaram ao Brasil no final do século XX, quando novos conceitos como os de professor reflexivo, professor-profissional, saberes docentes, competências profissionais, entre tantos outros, passaram a integrar o vocabulário corrente da área. Dentre as pesquisas brasileiras envolvendo a formação do professor de línguas, destacamos a vertente teórica que se apoia na geração de verbalizações sobre a atividade profissional do professor. Nessas pesquisas, “a produção textual é vista como uma ferramenta para desencadear o processo reflexivo do professor sobre sua formação e sua atuação docente (LOUSADA, 2018, p. 59).

Muitos dos estudos fundamentados no papel das verbalizações sobre a atividade de docência inscrevem-se na linha de pesquisa que considera o ensino como trabalho, cujo desenvolvimento teve início na segunda metade da década de noventa (DI FANTI, 2014), com a formação dos grupos ATELIER - Atelier Linguagem e Trabalho (PUC-SP/CNPq) e ALTER-CNPq - Análise do trabalho, linguagem e suas relações, 2002) e, mais tarde, com a publicação da obra *O ensino como trabalho*, de Machado (2004) (SOARES; LOUSADA, 2017).

Esta linha, que estuda o *métier* de ensino, é inspirada na abordagem da Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2010) e da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004, 2009; FAÏTA, 2004), vertentes das ciências do trabalho “atentas à transformação das situações de trabalho por meio de métodos que proporcionam sua coanálise por pesquisadores e pelos próprios trabalhadores (LOUSADA, 2017, p. 95). Na compreensão e transformação de situações de trabalho, muitos objetivos e aparatos conceituais e metodológicos dessas vertentes relacionam-se com a corrente reflexiva, como ressaltam Farias e Moraes (2020, p. 160-161):

[esses objetivos e aparatos] convergem em muitos pontos com os objetivos e princípios da perspectiva da formação reflexiva de professores, a saber, o caráter de intervenção das pesquisas, o lugar de destaque da linguagem nas metodologias de formação bem como a parceria dialógica entre pesquisador e sujeitos, a valorização das vozes e dos pontos de vista destes últimos, e o interesse de promover o processo de reflexão dos sujeitos sobre suas realidades.

Hoje dispomos de um número crescente de pesquisas voltadas para a análise da atividade do professor sob a perspectiva do ensino como trabalho (AMIGUES, 2004, 2009). Essas pesquisas introduzem “um novo olhar sobre a atividade professoral e o interesse de compreender o trabalho concreto dos professores” (FARIAS; MORAES, 2020, p. 161). Dentre aquelas voltadas para o ensino de LE, destacamos, primeiramente, os trabalhos desenvolvidos sob a direção de Eliane Lousada (USP-SP), à frente do já mencionado grupo de pesquisa ALTER-CNPq (Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações), responsável desde sua criação pela difusão dos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil, e à frente do grupo ALTER-AGE-CNPq (Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações – Aprendizagem, Gêneros Textuais e Ensino). Ambos reúnem pesquisadores e estudantes dispostos a investigar diferentes problemáticas, dentre elas, a da formação inicial e contínua de professores, pelo prisma do trabalho educacional. As pesquisas do grupo são embasadas, principalmente, nos pressupostos teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo e das Ciências do Trabalho, mais especificamente da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação.

Em seguida, temos o grupo de estudos LIFT (Linguagem, Formação e Trabalho), vinculado ao Laboratório Letramentos, Formação Trabalho e Ensino (LETRAFORTE), do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE. Criado em 2010, este reúne pesquisadores e estudantes interessados pelos estudos relacionados à formação e ao trabalho do professor. As pesquisas aliadas ao grupo LIFT fundamentam-se nas perspectivas da Ergonomia da Atividade, da Clínica da Atividade, como também seguem as abordagens dialógica de Bakhtin (1929; 1999) e histórico-cultural de Vygotski (1999).

Os estudos sobre gestos didáticos, introduzidos na última década no Brasil, demonstram a importância de considerá-los como constituintes do *métier* docente (SCHNEUWLY; DOLZ 2009; BARROS, 2012; NASCIMENTO, 2014; MESSIAS; DOLZ, 2015; BARROS; CORDEIRO; GONÇALVES, 2017). Tais pesquisas abarcam o agir do sujeito em atividades de trabalho e, no que concerne ao trabalho do professor em sala de aula, a análise dos gestos didáticos permite entender como ocorrem as interações entre o docente e os alunos, propiciando a construção de significações sobre o conteúdo.

Dentro deste amplo conjunto de pesquisas dedicadas à compreensão e à análise da atividade do professor em sala de aula, conjugando o estudo dos gestos didáticos do professor e os estudos sobre os aparatos teórico-metodológicos da Ergonomia da Atividade e da Clínica

da Atividade destacamos, de um lado, a pesquisa conduzida por Silva (2013) sobre o agir didático enquanto dimensão do agir docente (que pressupõe diversas atividades educativas, dentro e fora da aula de aula) voltada para as intervenções do professor em torno dos objetos de ensino; de outro, pesquisas que investigam o agir do estagiário de LE, como a conduzida por Rodrigues (2018) sobre o agir do estagiário de FLE, e por Calabria (2016) a respeito do agir do estagiário de italiano representado nos relatórios de regência.

Se temos um grande avanço na pesquisa que articula formação, estudos da linguagem e ciências do trabalho, na perspectiva da aprendizagem de futuros professores de LE, carecemos ainda de trabalhos que investiguem o processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva discursiva, mas também didática. Muitos trabalhos têm sido desenvolvidos com base na análise do trabalho, mas não propriamente na análise da aprendizagem do professor pré-serviço. Há ainda necessidade de explorar a relação didática entre o formador de professores de LE, o aprendente (neste caso, o estagiário) dessa atividade de ensino e os objetos didáticos da formação inicial, isto é, aqueles que visam o processo de aprendizagem e desenvolvimentos de competências de ensino de uma LE.

Em nossa tese, buscamos contribuir com essas pesquisas, trazendo uma reflexão teórica e metodológica sobre a formação de professores de línguas estrangeiras situada na Didática das Línguas-Culturas (doravante DLC). Para nossa reflexão, escolhemos como contexto o ES que, no curso de Letras – alemão, espanhol, francês ou inglês da UFPA, é uma disciplina ofertada nos últimos semestres da graduação e pertence ao eixo “prática profissional” do Projeto Pedagógico do curso (ver seção 5). Embora tenha características profissionalizantes, com carga horária relativamente maior do que a alocada às demais disciplinas didáticas do curso, o ES possui a mesma configuração didática que os demais componentes curriculares: um formador (ou mais) e aprendentes, nesse caso, estagiários trabalham em torno de conteúdos relativos a uma prática, a prática docente.

Pensando na formação de futuros professores de FLE e das demais LE buscamos, nos últimos anos, meios para melhor orientar os estagiários que acolhíamos em nossas salas de aula do campo de estágio⁸. Esse trabalho de orientação, feito inicialmente de forma empírica, passou a se desenvolver de maneira mais sistemática e fundamentada quando iniciamos o referido

⁸ Procuramos conversar regularmente com os estagiários após as aulas, corrigir seus planos de aula, envolvê-los na realização de atividades didáticas e convidá-los a participar de reuniões de projetos de ensino em andamento na Escola de Aplicação.

trabalho colaborativo, em 2018, com a professora-formadora do estágio supervisionado em FLE, à época recém-chegada à UFPA.

Em virtude de sua formação em Linguística Aplicada, voltada para a análise da atividade docente, com base no dialogismo bakhtiniano e na Clínica da Atividade (CLOT; FAITA, 2000), e de seu interesse para a abordagem do ensino como trabalho (AMIGUES, 2004, 2009; SAUJAT, 2004a) em diálogo com o ensino-aprendizagem de FLE, a professora-formadora desenvolveu um dispositivo de formação fundamentado nas metodologias das ciências do trabalho, que favorecia o diálogo constante entre a prática docente observada ou vivenciada no campo de estágio e a análise dessa prática no grupo de formação.

De nossa parte, as bases nas quais nos fundamentamos têm duas origens: por um lado, a DLC, disciplina de intervenção, voltada para as problemáticas do ensino e da aprendizagem de línguas, sua teorização e resolução (GALISSON; PUREN, 1990; HALTÉ, 1992; DUPLESSIS, 2007); por outro, a avaliação formativa (ALLAL, 1986, 2002; MOTTIER, 2013, 2015; HADJI, 1992, 2011), uma avaliação processual voltada para a melhoria das aprendizagens e do ensino. Esta última veio contribuir para tornar o dispositivo do ES, elaborado pela professora-formadora e bastante profícuo para a construção de modelos de agir do professor de FLE, um dispositivo também didático e formativo⁹, evidenciando os objetos didáticos e os objetivos do ES, o trabalho do formador e dos formandos e a relevância das atividades de estágio para a construção do agir didático do professor de FLE.

Assim, encontramos no âmbito das disciplinas ES1 e ES2, do Curso de FLE da UFPA, um espaço colaborativo, em que intervinham uma formadora-pesquisadora, regente das referidas disciplinas, e a professora-pesquisadora autora deste trabalho, colaboradora da esfera escolar, para pensar a formação de professores de FLE à prática docente. Esta colaboração, que se estendeu durante os anos de 2018, 2019 e 2020 (ano em que realizamos a pesquisa de doutorado), levou-nos à conclusão de que a formação do professor de LE precisa acontecer em uma perspectiva didática, isto é, na estreita relação entre os eixos da intervenção (do professor), da apropriação (pelos aprendentes) e da elaboração (dos objetos didáticos em torno dos quais interagem professor e aprendentes) (DUPLESSIS, 2007).

⁹ Aqui, empregamos a palavra “formativo” no sentido da avaliação formativa que, como mostraremos na Seção 3, visa à otimização das aprendizagens e do ensino por meio da conscientização dos atores em relação aos objetos didáticos e aos objetivos de aprendizagem (neste caso, relativos ao agir didático do professor de LE).

Com isto, postulamos que, na realidade da sala de aula, todos os problemas de ensino-aprendizagem e avaliação que possam emergir durante o ES devem ser pensados na perspectiva da DLC: não se pode, por exemplo, pensar no agir do professor que objetiva ajudar alguém a aprender sem pensar no público-alvo desse ensino, os aprendentes, e naquilo que se pretende ensinar, os objetos didáticos. Pensar didaticamente é resolver problemas específicos às situações de ensino-aprendizagem, que vêm à tona na sala de aula de línguas, à luz de campos teóricos que possam oferecer conceitos, recursos, estratégias para resolver questões didáticas.

A DLC, ao teorizar o sistema didático (CHEVALLARD, 1999), também ajuda a compreender a situação de formação ao ensino de uma LE na perspectiva da dupla triangulação (DOLZ; GAGNON, 2018). Esta modeliza a relação estabelecida entre o sistema didático da sala de aula de LE (contexto de estágio/profissional) e o sistema didático da sala de aula de formação, na disciplina ES, a fim de examinar “as ligações entre esses dois sistemas e a maneira pela qual os saberes circulam entre o contexto profissional e o da formação”¹⁰ (GAGNON, 2010 *apud* DOLZ; GAGNON, 2018, p. 18). Foi buscando compreender e melhorar o ensino e a aprendizagem do agir didático do professor de LE, ancorada nessa dupla relação triádica – formador de professores ↔ aprendentes-estagiários ↔ objetos didáticos da formação, por um lado, e professor-estagiário ↔ aprendentes de LE ↔ objetos didáticos da aula de LE, por outro – que realizamos nosso estudo.

Assim, podemos formular a tese de nosso trabalho: partindo do pressuposto de que o ES é o espaço privilegiado, na formação inicial, para o desenvolvimento do agir didático (planejamento/antecipação da ação, ação, reflexão sobre a ação), então, esse agir, enquanto uma prática social (em parte descrita por determinadas áreas acadêmicas que produzem um saber científico a seu respeito), precisa passar por um processo de didatização. Compreendemos a didatização como a “transformação dos objetos de estudos das ciências ou das práticas sociais de referência [que não são inteiramente descritas (ou nada descritas) pela academia], em objetos didáticos” (CUNHA; CUNHA, 2011, p. 238). A didatização começa na transformação destes saberes e práticas em um saber a ser ensinado e continua nas interações em sala de aula (CUNHA; OLIVEIRA, 2022), quando se transforma em saberes efetivamente ensinados, de um lado, e em saberes reconstruídos e apropriados pelos alunos, de outro.

¹⁰ No original: “[...] examinant les liens entre ces deux systèmes et la manière dont les savoirs circulent entre le contexte professionnel et celui de la formation”.

Entendido dessa forma, o exercício da docência em LE (no Ensino Básico, Ensino Superior, em Cursos livres) representa uma prática social de referência para o estagiário que, em disciplinas como o ES, precisa passar por um processo de didatização, transformando-se em objeto de ensino-aprendizagem, aqui chamado de agir didático. Não se trata apenas de um saber teórico a ser aprendido e aplicado na prática profissional, mas algo a ser construído, entre estagiários e formador, em particular por meio de práticas reflexivas e regulatórias como as que a avaliação formativa proporciona enquanto dispositivo de formação (CAMPANALE, 2007; MOTTIER-LOPEZ, 2015). **Nossa hipótese é que a didatização desse agir didático pode ser favorecida por meio de um dispositivo de formação que leve à apropriação de dimensões didáticas desse agir por meio da prática e da reflexão sobre essa prática.**

Foi, assim que definimos a temática – formação inicial à prática de professores de LE sob a ótica da avaliação formativa – e o objeto de estudo de nossa tese: o agir didático do professor de LE e sua construção no ES, numa perspectiva didática, isto é, sua didatização. Para nossa investigação, partimos da seguinte pergunta: em que um dispositivo de formação pautado na DLC e na abordagem da avaliação formativa poderia promover, no ES, a construção do agir didático do professor de LE?

Esta pergunta norteadora deu origem ao **objetivo geral** de nossa tese, de compreender como se dá o processo de ensino-aprendizagem do agir didático com o intuito de contribuir para a elaboração de um modelo de didatização desse agir, adotando a avaliação formativa como dispositivo de formação na formação inicial do professor de LE, no âmbito da disciplina de ES.

Como **objetivos específicos**, buscamos:

(i) articular o movimento reflexivo da avaliação formativa com os estudos sobre gestos didáticos/profissionais e os princípios metodológicos das ciências do trabalho, em uma perspectiva didática;

(ii) propor um dispositivo de engenharia didática, pautado nas características da avaliação formativa, que tem, em sua essência, um movimento recorrente de observação-análise-regulação da prática;

(iii) aferir os impactos do dispositivo implementado na apropriação das dimensões do agir didático.

Para buscar respostas à nossa pergunta de pesquisa e tentar atingir nossos objetivos, adotamos como base teórica, nesta tese, os estudos da **DLC** para pensar o ensino-aprendizagem de LE. Além disso, do ponto de vista teórico, este trabalho articula: os aportes da **avaliação formativa**, enquanto abordagem pedagógica e dispositivo de ação, neste caso, de formação docente (SOUZA E SILVA, 2022); os estudos sobre **o agir docente** (BUCHETON, 2008, 2019; CICUREL, 2011), que discutem as práticas docentes e/ou as interações dinâmicas que ocorrem em sala de aula; a pesquisa sobre os **gestos didáticos do professor** (SCHNEUWLY, 2009), que fornecem modelos e análises fundamentais para a compreensão do exercício da docência, bem como sobre os **gestos do formador** (PANA-MARTIN, 2015; GAGNON; DOLZ, 2018); os princípios e aparatos conceituais e metodológicos da Ergonomia da Atividade (SAUJAT, 2004a; AMIGUES, 2004; 2009) e da Clínica da Atividade (CLOT, 1999; CLOT; FAÏTA, 2000) que buscam ressituar o ensino como atividade profissional; e as pesquisas sobre a **prática na formação docente e a profissionalização do ensino**, especialmente no que diz respeito à reflexividade¹¹ do professor (SCHÖN, 1983; PERRENOUD, 2001b; ALTET, 2010).

Do ponto de vista metodológico, esta tese de doutoramento consistiu em uma pesquisa colaborativa realizada junto à professora-formadora do ES1 da licenciatura em Letras-Francês, da UFPA e a uma estagiária matriculada nesta disciplina, que foi ministrada na modalidade remota, em virtude da pandemia do novo Coronavírus. Os dispositivos de formação e de pesquisa desenvolvidos e implementados estão fundamentados no movimento recorrente de observação-análise-regulação da prática docente, característico da avaliação formativa (HADJI, 1994, 2011; ALLAL, 1986, 2004), e são inspirados no método da autoconfrontação (CLOT *et al.*, 2000), muito utilizado nas correntes das ciências do trabalho, que permite ter acesso a traços legítimos das atividades didáticas do professor de LE por meio de sua retomada. Tais movimentos coadunam-se com o princípio da alternância, representado pelo movimento prática-teoria-prática (ALTET, 2001, 2010), que tem por objetivo formar um profissional reflexivo, que analisa suas próprias práticas e as de terceiros (seus colegas de formação, os professores regentes do campo de estágio) no propósito de reconceitualizá-las (PASTRÉ, 2010), enriquecendo e ampliando seus repertórios didáticos.

Nossa tese de doutoramento está organizada da seguinte maneira: a seção *Didática das línguas-culturas - disciplina de base para o ensino-aprendizagem de línguas* apresenta e

¹¹ Nossa reflexão sobre o professor profissional e sua reflexividade está fundamentada, principalmente, nos estudos de Perrenoud (2002) e de Altet (2001; 2010). Entretanto, reconhecemos o pioneirismo dos trabalhos empreendidos por Schön (1983; 1994) sobre o profissional reflexivo e suas contribuições aos estudos que estão na base de nosso trabalho.

discute princípios fundamentais da disciplina, tendo como referência os estudos realizados nos últimos sessenta anos e que contribuíram para que a DLC se tornasse uma disciplina autônoma, reconhecida no mundo francófono como a disciplina de base para o profissional de línguas.

A seção intitulada *Avaliação formativa: um olhar diferenciado sobre a relação didática* tem por objetivo apresentar as bases teóricas e os princípios que fundamentam a avaliação formativa enquanto abordagem didático-pedagógica e dispositivo de formação. Por oferecer um olhar diferenciado sobre a relação didática e dar a devida importância aos objetos de ensino-aprendizagem, traduzidos em objetivos de aprendizagem, os princípios da avaliação formativa fundamentam a proposta deste trabalho e representam o fio condutor de nossa reflexão.

A seção intitulada *O agir didático do professor de línguas/culturas estrangeiras* tem por objetivo discutir os mais recentes estudos, de origem francófona e brasileira, sobre a ação docente do professor de línguas e que contribuem para a compreensão do agir didático do professor de LE, dimensão do agir docente voltada para as transformações dos objetos de ensino que envolve o planejamento, a intervenção e a avaliação/regulação da ação, e é essencialmente linguageiro e relacional; e para sua didatização na formação inicial, no âmbito do Estágio Supervisionado.

Cada seção teórica termina-se com uma discussão sobre a formação à prática de ensino de LE (notadamente, a que acontece no âmbito do ES) na perspectiva da temática abordada: formação em DLC, formação pela/para a avaliação formativa, formação pelo/para o agir. Esta organização nos permitiu retomar as problemáticas discutidas nas seções anteriores e reunir princípios que consideramos fundamentais para (re)pensar o tempo de estágio como espaço ideal para desenvolver competências profissionais.

Na seção dedicada à *metodologia* descrevemos a metodologia implementada – pesquisa qualitativa, de tipo colaborativa – e suas especificidades; o contexto da pesquisa, realizada totalmente na modalidade remota, os dispositivos de formação e de pesquisa implementados no ES1 de FLE, os instrumentos de constituição de dados e os procedimentos de análise adotados.

Por fim, a seção dedicada às análises reúne os mais diversos tipos de dados constituídos ao longo da pesquisa de intervenção: conversas pós-observação, regências dos estagiários, reflexão pós-regência, fichas de autoavaliação e relatórios de final de estágio dão suporte à nossa análise, procurando elaborar, com base nessas análises, um modelo de didatização do agir didático tendo a avaliação formativa como dispositivo de formação.

2 DIDÁTICA DAS LÍNGUAS-CULTURAS: DISCIPLINA DE BASE PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

A presente tese foi desenvolvida na perspectiva da DLC, considerada aqui como disciplina de base para o professor e/ou pesquisador de línguas-cultura¹², neste caso, estrangeiras, cujas problematizações são feitas no prisma da relação didática (DUPLESSIS, 2007), como veremos no primeiro tópico deste capítulo. A partir da DLC, construímos dois pilares que se entrecruzam em nossa tese, o da **avaliação formativa**, que visa prioritariamente à apropriação pelos aprendentes dos objetos didáticos e ao alcance dos objetivos de aprendizagem, e o do **agir didático**, que diz respeito ao trabalho do professor em sala de aula, como também o planejamento e a avaliação desse trabalho, que serão abordados nas seções seguintes. A Didática também é a base para pensar uma formação à prática do docente de LE como a que acontece no âmbito do ES, temática que é abordada ao final de cada seção teórica.

O objetivo desta primeira seção teórica é descrever a perspectiva didática em que nossa pesquisa foi empreendida. Para isso, apresentamos primeiramente a DLC enquanto disciplina de foro próprio, para então apresentar e discutir alguns de seus elementos fundamentais que serão retomados ao longo desta tese. Por fim, abordamos a dimensão didática da formação ao ensino de LE.

2.1 CONSTITUIÇÃO DA DIDÁTICA DE LÍNGUAS-CULTURAS

Estudar a história da disciplina DLC para compreender seu *status* hoje é fundamental para o professor/pesquisador de LE, mais ainda para os formadores e seus aprendentes, futuros professores, em formação inicial, uma vez que esta disciplina tem por vocação “promover e

¹² Entre a Didática geral, a Didática da língua materna e as Didáticas de línguas-culturas estrangeiras, no caso, a Didática do FLE), circulam conceitos, princípios, modelos e métodos que se aplicam aos diferentes contextos do campo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas. Dessa forma, manteremos como disciplina de base a Didática de línguas-culturas (DLC).

coordenar o ensino/aprendizagem de línguas e de culturas em geral”¹³ (PUREN, 1993; GALISSON, 1999). É estudando sua “teorização interna” – seu objeto, seus conceitos, sua metodologia – que compreendemos como podemos analisar as problemáticas próprias do complexo processo de ensino-aprendizagem de LE e buscar estratégias adaptadas para solucioná-las, bem como para pensar a formação no ensino-aprendizagem de línguas.

A DLC é uma disciplina de reflexão e de ação, cujas objetos de análise e tratamento emergem de seu campo, o ensino-aprendizagem de línguas-culturas, e são problematizados na interrelação entre os três polos do triângulo didático (CHEVALLARD, 1991): polo do professor, polo do aprendente e dos saberes, sendo este último melhor caracterizado como polo dos objetos didáticos (isto é, objetos de ensino, aprendizagem e avaliação), descritos “em termos de competências abarcando diferentes tipos de saberes, saber-fazer e saber ser” (CUNHA; CUNHA, 2011, p. 237). Em cada polo, Halté (1992) identificou uma problemática: ao dos objetos didáticos corresponde a problemática da elaboração didática; ao do professor a da intervenção didática; ao do aprendente a da apropriação didática. Para Cunha e Cunha (2011), entretanto, cada uma dessas problemáticas nasce das relações entre dois polos do sistema didático, sempre mediadas por um terceiro:

- a elaboração didática nasce das relações entre o polo dos saberes disciplinares e o polo do professor, mediadas pelo polo do aprendente;
- a intervenção didático-pedagógica surge das relações entre o polo do aprendente e o do professor, mediadas pelo polo dos objetos didáticos;
- a apropriação linguageira nasce das relações entre o polo do aprendente e o dos objetos didáticos, mediadas pelo polo do professor.

O estudo do sistema didático não prescinde de outros campos do conhecimento que o abordem enquanto inserido num sistema educacional e influenciado por diversos fatores que exercem pressão sobre ele. Mas nosso foco específico, aqui, é, como indicado em introdução, a dupla triangulação que articula o sistema didático e o sistema de formação entre si.

Como postula Halté (1992), tão evidente quanto o fato de que as dimensões ou polos do sistema didático precisam, em um dado momento, serem estudados de forma autônoma, é o fato de que, se a Didática se desfaz de suas forças centrífugas que mantêm os três polos inter-

¹³ No original: “[...] promouvoir et de coordonner l’enseignement/apprentissage des langues et des cultures en général”.

relacionados, ela perde o aspecto sistêmico que lhe é inerente. Em termos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, só faz sentido pensar a apropriação de uma língua por determinado público de aprendentes articulando esta reflexão à dos objetos didáticos escolhidos para esse público e à das possíveis intervenções didático-pedagógicas que permitirão selecionar e trabalhar os objetos didáticos com esse público. Do contrário, a reflexão deixa de ser didática para entrar, por exemplo, no campo da psicologia: que processos cognitivos ou metacognitivos estão envolvidos na aprendizagem de uma nova língua; como funcionam os procedimentos de memória e atenção, nesse contexto de aprendizagem; quais o impacto das dimensões afetivas ou motivacionais sobre a aprendizagem etc.? Ou essa reflexão também pode se tornar sociológica: que influência exerce o pertencimento a determinados grupos sociais com determinadas práticas languageiras e de letramento na aprendizagem de outras línguas; como as dimensões culturais que caracterizam esses grupos, incluindo sua cultura educativa, repercute na aprendizagem de nova língua/cultura; que impactos sociais essa aprendizagem têm para os referidos grupos etc.

O mesmo raciocínio pode ser aplicado a cada uma das problemáticas fundamentais do ensino-aprendizagem de línguas-culturas: quando tratada em sinergia, na perspectiva do sistema didático, a abordagem daquela problemática é efetivamente didática, no sentido de pertencer à DLC. Do contrário, a abordagem não é mais especificamente “de ensino-aprendizagem de línguas-culturas” e pertence então a uma das áreas de estudo conexas com as quais a DLC dialoga; ela certamente contribui à indispensável interdisciplinaridade, mas não é mais didática.

Essa abordagem sistêmica também é a base para estudarmos o processo de ensino-aprendizagem do agir didático do professor de LE. Uma formação que se centra unicamente nas tarefas do professor, nas metodologias de ensino e nos modos de transmissão do saber deixaria fora de sua reflexão dois dos principais elementos do agir docente: seu interlocutor, o aprendente de LE, e os objetos didáticos em torno dos quais o professor planeja suas sequências didáticas. Como veremos na seção 4, o trabalho do professor é predominantemente languageiro e relacional (CICUREL, 2011; BUCHETON, 2019), e se efetiva na coatividade com os alunos que envolve direta ou indiretamente os objetos de ensino e de aprendizagem.

A investigação sobre a formação ao agir didático, no ES instaura uma dupla triangulação (já mencionada na introdução desta tese e que será apresentada mais a miúdos no tópico 2.3.4),

em outros termos, a emergência de dois sistemas didáticos inter-relacionados (DOLZ; GAGNON, 2018):

– o triângulo didático da formação (ES), em que interagem o formador, o estagiário e os saberes da formação, em nosso caso, relativos ao agir didático;

– o triângulo didático do campo de estágio, a sala de aula de LE, em que interagem o professor, os aprendentes e os saberes relativos à língua-cultura estudada. Este segundo triângulo constitui o objeto de estudo do ES, pois é deste campo que emergem as práticas de ensino, imbricadas às práticas de aprendizagem, que serão analisadas no espaço da formação.

Como postulam Dolz e Gagnon (2018), na formação, é necessário considerar a “inclusão do sistema didático [sala de aula de LE] no interior do sistema da formação, examinando as ligações entre esses dois sistemas e a maneira pela qual o conhecimento circula entre o contexto profissional e o da formação”¹⁴ (GAGNON, 2010 apud DOLZ; GAGNON, 2018, p. 18). O fenômeno da dupla triangulação ajuda os atores da formação a pensarem de maneira articulada o trabalho do campo de estágio com o trabalho no campo da formação e a tomar o primeiro ao mesmo tempo como objeto de formação e de análise.

Tema recorrente nos estudos sobre a profissionalização docente, a reflexividade do professor em formação, antes/após/sobre a ação, para ser desenvolvida, implica em um vai e vem contínuo entre a prática e a teoria, para que a primeira se torne objeto de uma reflexão e que os aprendentes, os estagiários, possam desenvolver os hábitos e posturas “que sejam a base de uma análise metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos” (PERRENOUD, 2002, p. 47).

Segundo Duplessis (2007), o fato de a DLC ser uma disciplina de articulação de problemáticas está ligado a três das principais características que contribuíram à sua constituição e autonomização: sua ambição pragmática, sua racionalização e sua inclinação para o sujeito aprendente (DUPLESSIS, 2007). No que diz respeito ao seu *pragmatismo*, os estudos realizados numa perspectiva didática sempre têm como característica “a ideia de que existe uma necessidade a ser satisfeita, que é a de tornar o ensino mais eficaz”¹⁵ (CORNU; VERGNIUOX, 1992 apud DUPLESSIS, 2007, p. 3). Logo, para os especialistas em Didática e professores-

¹⁴ No original: “[...] l’inclusion du système didactique [la classe de LE] à l’intérieur de celui de la formation, examinant les liens entre ces deux systèmes et la manière dont les savoirs circulent entre le contexte professionnel et celui de la formation”.

¹⁵ No original: “[...] l’idée qu’il existe un besoin à satisfaire, qui est de rendre l’enseignement plus efficace [...]”.

pesquisadores da área, esta característica é o vetor maior das pesquisas na área, como também ressalta Duplessis (2007, p. 3):

[...] é importante entender melhor como os alunos aprendem e ser capaz de fornecer aos professores ferramentas metodológicas relevantes. O objetivo aqui é otimizar a eficiência cognitiva da aprendizagem e melhorar, por meio do estudo, os processos envolvidos nas situações didáticas¹⁶.

A preocupação com a apropriação dos objetos didáticos e com a elaboração de métodos e estratégias que possam otimizar as aprendizagens ajuda a melhorar a intervenção didática, uma vez que “a prática de ensino é, ao mesmo tempo, o ponto de partida privilegiado da interrogação didática e o ponto de chegada”¹⁷ (HALTÉ, 1992, p. 17). Compreendida assim, a Didática se torna uma referência para as práticas de ensino (*ibidem*) e uma ciência pragmática (DUPLESSIS, 2007), que se interessa em responder a perguntas como “o que ensinar aos alunos”, “como ensinar, por meio de quais métodos e ferramentas”, “como melhorar as aprendizagens em andamento”, sempre visando à uma certa eficácia, além da produção de saberes e da elaboração teorias e métodos que é consequência de seus *modus operandi*.

Essa forte dimensão pragmática da DLC é o que conduziu especialistas francófonos da área a reivindicarem sua autonomia em relação a outras disciplinas como a Linguística Aplicada, com a qual é frequentemente confundida, e a Pedagogia. No caso da Linguística Aplicada, o modelo que prevalecia nos anos setenta – e que sofreu importantes modificações e atualizações, assim como a Didática, a partir dos anos oitenta – limitava o campo do ensino-aprendizagem de línguas-culturas à pura e simples aplicação de teorias elaboradas em outros campos, o que não condizia com a necessidade didática de encontrar soluções adaptadas aos problemas da sala de línguas e subjugava sua capacidade de elaborar seus próprios conceitos, métodos, ferramentas e de estabelecer com disciplinas contributórias “um esquema muito mais integrativo” (MARTINEZ, 2009, p. 28).

Em relação à Pedagogia, que, até os anos oitenta, segundo Halté (1992), era a disciplina de referência para evocar os problemas da sala de aula de francês língua materna (falava-se em

¹⁶ No original: “[...] il est important de mieux comprendre comment les élèves apprennent et d’être en mesure de pouvoir donner aux enseignants des outils méthodologiques pertinents. Le but est ici d’optimiser l’efficacité cognitive des apprentissages et d’améliorer, par l’étude, les processus en jeu dans les situations didactiques”.

¹⁷ No original: “[...] la pratique d’enseignement est à la fois le point de départ privilégié de l’interrogation didactique et le point d’arrivée [...]”.

pedagogia do francês), ficou claro para os especialistas em Didática que “a preocupação pedagógica gera necessidades didáticas”¹⁸ (HALTÉ, 1992) que a própria Pedagogia não pode resolver, já que a reflexão didática passa naturalmente pela preocupação com os objetos didáticos, que só podem ser pensados dentro de uma disciplina específica – por exemplo, o francês, na sala de aula de FLE, o português, nas aulas de língua materna, o agir didático, nas aulas de Estágio Supervisionado ou, mais especificamente, o agir didático em aulas de FLE, nas aulas de Estágio Supervisionado em FLE. Assim, “a operacionalização dos objetivos de ensino não pode ser realizada apenas com base na aplicação de teorias de aprendizagem: ele implica também um conhecimento profundo dos saberes a ensinar”¹⁹ (HALTÉ, 1992, p. 8).

Uma Didática das línguas mais autônoma, desenvolvendo-se progressivamente na tripla perspectiva metodológica, didática (ou metametodológica) e didatológica (ou metadidática) (PUREN, 2011) e que Galisson (1990) tentou rebatizar de “Didatologia-Didática das Línguas-Culturas”, floresceu em um momento em que a Pedagogia conheceu o desenvolvimento sem precedentes de uma série de propostas pedagógicas (HALTÉ, 1992), como a pedagogia por objetivos, a pedagogia do projeto, a pedagogia diferenciada, a avaliação formativa, a autonomia. Tais teorias, de um lado, fornecem uma base sólida para o sistema educativo e para o campo da formação de professores, mas, de outro, só ganham um sentido profundo quando atreladas aos conteúdos de uma disciplina específica (polo da elaboração didática) e ao trabalho do professor e dos aprendentes (polos da intervenção e da apropriação) em torno desses conteúdos.

Reconheceu-se, assim, que a pedagogia concerne “às relações ou às interações entre o professor e os aprendentes, independentemente da disciplina ministrada [...]”. Assim concebida, ela “é relativamente independente do objeto de ensino/aprendizagem” (GERMAIN, 2000, p. 27). Logo, compreendemos a necessidade de pensar o ES da formação inicial no enquadre da Didática. Formar um professor ao ensino de uma LE envolve necessariamente levá-lo a refletir sobre os objetos de ensino-aprendizagem que estarão no centro das atividades de ensino e de aprendizagem.

Como veremos na seção de análise dos dados, as fases de planejamento, simulação e as reuniões de autoconfrontação com os estagiários de FLE, que visam ao desenvolvimento de um agir didático, são sempre organizadas em torno de como o professor realiza os gestos de

¹⁸ No original: “[...] la préoccupation pédagogique génère des besoins didactiques”.

¹⁹ No original: “[...] l'opérationnalisation des objectifs d'enseignement ne peut s'effectuer sur la seule base de l'application des théories de l'apprentissage: elle implique aussi une connaissance profonde des savoirs à enseigner”.

formulação didática (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008), isto é, como formula suas instruções/comandos, organiza suas explicações e exemplos, envolve o aluno/dá-lhe papel ativo na compreensão de um documento, na conceitualização de uma regra.

Essa reflexão sobre como o professor de FLE interage com seus alunos com vistas à ajudá-los a aprender, se for feita fora de sua disciplina de base, estaria incompleta. Em nosso caso, a DLC, movida pela “necessidade de direcionar a sua reflexão até a ação” (GALISSON; PUREN, 1999, p. 76) entre outros fatores, questiona os saberes a serem ensinados (o “o quê?”), a maneira como serão abordados (o “como?”), para quem serão ensinados (nível/série, idade, estilos de aprendizagem), que têm influência direta sobre/moldam a ação do professor.

A preocupação com os objetos (a ensinar, de ensino, de aprendizagem, de avaliação) marca o diferencial da DLC: a “[...] didática sempre carrega a ideia de algo que deve ser aprendido”²⁰ (HALTÉ, 1992, p. 9), ou ainda “a didática pensa a lógica da sala de aula a partir da lógica do saber” e “a pedagogia pensa a lógica do saber a partir da lógica da sala de aula” (DEVELAY, 1992 *apud* PASTIAUX; PASTIAUX, 1997, p. 7)²¹. Por essas fortes razões, a DLC desenvolve-se não em oposição à Pedagogia e à Linguística Aplicada à qual esteve atrelada, mas sim, na continuidade e sob a impulsão das questões por elas levantadas, impulsionando a reflexão sobre o ensino e apropriação de práticas linguageiras e de saberes sobre as línguas.

Essa ambição pragmática conduziu a uma reivindicação de racionalização e ao estatuto de ciência autônoma (GALISSON, 1990; DUPLESSIS, 2007). Condenada em um primeiro estado à aplicação direta de teorias concebidas fora de seu campo (GALISSON, 1990), em uma nova etapa, a DLC adquire o status de disciplina de foro próprio, deixando de ser uma área pluridisciplinar para se tornar transversal, “assim como tantas outras (cf. a geografia, a economia, a medicina...) totalmente responsável por suas teorias, suas questões e suas respostas”²² (GALISSON, 1990, p. 101). Ainda que seus fundamentos sejam *multireferenciais* (DUPLESSIS, 2007), a DLC se destaca pela postura disciplinar que mantém dentro das Ciências da Educação, já que se interessa por conteúdos específicos, sua origem, referência, construção e estrutura.

²⁰ No original: “[...] didactique emporte toujours l'idée du quelque chose qu'il s'agit d'apprendre”.

²¹ No original: “[On pourrait dire encore que] la didactique ‘pense la logique de la classe à partir de la logique du savoir et que la pédagogie pense la logique du savoir à partir de la logique de la classe’”.

²² No original: “[une discipline transversale ou traversière, comme tant d'autres (cf. la géographie, l'économie, la médecine...), totalement responsable de ses théories, de ses questions et de ses réponses”.

A inclinação pelos saberes, no entanto, não é suficiente para a DLC. O que caracteriza seu objeto de estudo, além da relação com os saberes, são as já mencionadas interações no sistema didático e uma preocupação constante com o sujeito aprendente; afinal, a elaboração didática e as práticas de ensino ganham sentido porque são voltadas para um público-alvo, a quem se deseja ajudar a aprender, a construir saberes, a desenvolver competências, como ressalta Duplessis (2007, p. 5):

Na simetria do interesse pelo saber, o especialista em Didática interessa-se pela recepção desse saber pelo aluno e, em particular, pelas representações que ele tem do saber e que acabam sendo um obstáculo à sua apropriação. Isto quer dizer que o aluno ocupa um lugar central: ele se torna responsável pela conquista de suas aprendizagens. Aliás, ao termo ‘aluno’, as didáticas preferem o termo ‘aprendente’²³.

Pastré (2007) também lembra que a atividade do professor não está dissociada da atividade dos alunos. Há, assim, uma coatividade, isto é, uma *cooperação-comunicação* entre o professor e seus alunos. Por essa razão, a análise do agir didático do professor sempre envolverá a interação com seu principal interlocutor. Como veremos na análise dos dados obtidos em nossa pesquisa (Seção 6), para estudar a atividade do professor e LE é necessário levar em consideração a atividade do aluno. É o que postulam os estudiosos interessados no agir docente (Seção 4) quando dizem que o trabalho do professor é um *métier* humano, relacional (BUCHETON, 2019), cujos gestos são *dirigidos* e *ajustados* a um ou mais aprendentes para obter, em retorno, uma série de ações que vão muito além da compreensão e da fixação dos saberes em jogo. Como afirma Pastré (2007), “a aprendizagem é uma atividade de conceitualização [...]: saber resolver problemas e saber justificar os resultados obtidos”²⁴.

Por sua abordagem pragmática e sua racionalização de práticas de ensino e de aprendizagem e de articulação de problemáticas, situamos a reflexão sobre formação de professores ao ensino de LE na DLC, tendo como base para estudá-la os movimentos entre o

²³ No original: “En symétrique de l’intérêt porté au savoir, le didacticien va ici s’intéresser à la réception de ce savoir par l’élève et, notamment, aux représentations que celui-ci se fait du savoir et qui finissent par faire obstacle à son appropriation. C’est dire si l’élève occupe une place centrale : ‘il devient responsable de la conquête de ses connaissances’. Les didactiques lui préfèrent d’ailleurs l’appellation d’ ‘apprenant’ [Develay, 1992]”.

²⁴ No original: “L’apprentissage est une activité de conceptualisation [...]: savoir résoudre des problèmes et savoir justifier le résultat obtenu”.

duplo sistema didático que emerge no contexto de ensino-aprendizagem do *métier* do docente de LE.

Em suma, a DLC é uma disciplina que pode ser caracterizada por sua ambição pragmática e pela articulação de problemáticas, assim como por seus elementos fundamentais, que refletem esses princípios: o campo da DLC, seus atores, seu objeto de estudo, seu projeto, suas problemáticas e suas ferramentas teóricas (PUREN, 1999):

- campo: ensino-aprendizagem de línguas-culturas (maternas, estrangeiras, segundas);
- atores: aprendentes, professores, formadores, pesquisadores, especialistas em ensino-aprendizagem de línguas-culturas, elaboradores de material didático...;
- objeto: o duplo processo conjunto de ensino e de aprendizagem de línguas-culturas, ou a transformação de atos de ensino em atos de aprendizagem (RICHTERICH, 1994);
- projeto: melhorar/otimizar o processo de ensino-aprendizagem de línguas-culturas;
- problemáticas: conjunto interligado de questões fundamentais: quem? (o professor/formador); para quem? (aprendentes); por quê? (objetivos); o quê? (os conteúdos); como? (metodologia)...;
- ferramentas teóricas: conceitos específicos organizados em configurações mais ou menos ampliadas. (PUREN, 1999)

Tendo desenvolvido esse breve histórico da DLC e apresentado seus elementos essenciais discutimos, a seguir, cada uma as problemáticas do sistema didático.

2.1.1 Elaboração didática – eixo epistemológico

O eixo epistemológico designa a elaboração didática dos conteúdos de ensino (DUPLESSIS, 2007), isto é, a definição de programas e currículos em LE, a definição de objetivos e objetos didáticos e a análise de processos de didatização (CUNHA; CUNHA, 2011). Isto quer dizer que, na elaboração didática, a análise e produção dos saberes a serem ensinados (objetos de ensino) deve levar em consideração o desenvolvimento cognitivo dos aprendentes, a forma de apresentar ou presentificar esses objetos (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008), assim como a escolha de uma terminologia que facilite sua compreensão (DUPLESSIS, 2007) e sua apropriação (objetos de aprendizagem).

É dessa maneira que a elaboração didática, como mostra Halté (1998), implica o processo de transposição interna dos saberes descrito por Chevallard (1999) – que diz respeito às transformações pelas quais um objeto a ser ensinado passa para transformar-se em objeto efetivamente ensinado – em uma perspectiva didática, considerando a participação do professor e do aprendente no empreendimento didático. A ideia de elaboração didática proposta por Halté (1998) inclui, assim, as significações atribuídas pelos alunos os saberes e sua efetivamente apropriação.

Nesta perspectiva, cabe distinguir os objetos e objetivos de ensino dos objetos e objetivos de aprendizagem²⁵. Frequentemente ignorada nas aulas de língua, de um modo geral, essa distinção é extremamente pertinente. Os objetos de ensino não se traduzem tal qual em objetos de aprendizagem. A apropriação de dimensões dos saberes a serem ensinados/ensinados depende não apenas da forma como o professor os apresenta, mas do engajamento dos alunos, de seu processo cognitivo, enfim, de seus esforços para reconstruir os sentidos produzidos na interação com o professor, com seus pares, com o material didático.

Em seguida, de acordo com as abordagens pós-comunicativas, como é o caso da perspectiva acional (CONSELHO DA EUROPA, 2001), a aprendizagem finalizada pelo aluno não deve ser uma lista de saberes compartimentados transmitidos pelo professor, mas sim, saberes de diferente natureza (declarativos, procedimentais, atitudinais, metodológicos) que o aluno constrói por intermédio de atividades languageiras, metacognitivas e da ajuda do professor. A mobilização desses saberes em situação – quando ao aluno se pede que compreenda textos, que se aproprie de práticas, que interaja em LE, que reflita sobre sua aprendizagem –, dá a ideia das competências em desenvolvimento e as atualiza, as enriquece.

Pensar a definição dos conteúdos e dos objetivos de uma formação segundo a abordagem de competências requer que se compreenda a construção de saberes e de estratégias como algo fluido, que o aprendente/usuário de uma língua desenvolve ao longo da vida. No meio escolar, as competências de um aluno (parciais, em desenvolvimento) são observadas na ação, isto é, no processo de realização de tarefas. Segundo essa lógica, defendida por estudiosos como Bronckart (2011), a competência está situada nos processos de mobilização dos recursos

²⁵ Cabe também precisar que, quando empregamos as expressões “objetos didáticos” ou “objetos de ensino-aprendizagem”, referimo-nos de forma global ao ensino e à aprendizagem como dois processos que se encontram entrelaçados na sala de aula. Quando tratamos desses processos separadamente, falamos de “objetos” ou de “objetivos” de ensino e de aprendizagem.

que possui um indivíduo e, ao mesmo tempo, na atualização/reorganização desses de acordo com as características e requisitos particulares de uma situação de ação.

Tal abordagem influencia diretamente a definição dos conteúdos e dos objetivos de uma formação, bem como sua didatização. O desenvolvimento de competências anda junto com a abordagem de uma aprendizagem consciente, como tratado no item 2.3.1. Isso implica no trabalho com os objetivos de ensino – relativos àquilo que o professor precisa ensinar para que o aluno consiga realizar ações na LE – e os objetivos de aprendizagem – relativos àquilo que o aluno consegue fazer em LE.

Esses objetivos, previstos nos manuais de ensino de LE, caminham junto aos objetivos procedimentais – saber aprender, saber avaliar, saber conceitualizar, conforme descreve o Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001) (Doravante, QECRL). Os objetivos didáticos, assim, organizam o trabalho pedagógico e esclarecem os objetos didáticos, isto é, aquilo que um aluno precisa aprender para atingir os objetivos de aprendizagem, gerais, de cunho pragmático, e específicos (morfossintáticos, fonético-fonológicos, socioculturais).

O fato de a DLC se interessar pelas condições de apropriação faz com que não investigue o saber científico, mas sim, sua transformação ou sua didatização, que conduz à elaboração de objetos de ensino (DUPLESSIS, 2007). A propósito, especialistas postulam que a origem das dificuldades encontradas pelos aprendentes, para além dos fatores de ordem sociopsicológica, pode ser encontrada na definição, na organização e na forma de apresentação dos saberes escolares aos alunos (*ibidem*), o que Duplessis (2007, p. 5) enfatiza:

Qualquer trabalho sobre [...] o conteúdo a ser ensinado perderia toda a relevância se apenas o aspecto transposicional (sua relação com o saber referencial) fosse considerado em uma relação exclusiva. Pelo contrário, e em uma perspectiva de complementaridade, convém considerar com o mesmo interesse os mecanismos de apropriação, entendidos como as operações de recepção e construção (reconstrução, coconstrução), do saber pelo aprendente

26

²⁶ No original: “Tout travail sur la matière scolaire, i.e. les contenus à enseigner, perdrait alors toute pertinence à ne considérer que l’aspect transpositionnel (leur attache aux savoirs de référence) dans un rapport exclusif. Il convient au contraire, et en termes de complémentarité, de considérer avec le même intérêt les mécanismes d’appropriation, comprenons les opérations de réception et de construction (re-construction, co-construction), du savoir par l’apprenant”.

Tendo em vista o fato de que as transformações pelas quais passam os saberes dependem da (co)atividade do professor e dos aprendentes, Halté (1992; 1998) prefere o termo elaboração didática ou didatização ao termo transposição didática (CHEVALLARD, 1999), uma vez que esta define um processo descendente, do saber científico ao saber escolar, favorecendo e, até mesmo, promovendo, o aplicacionismo (HALTÉ, 1998). Para Halté (1998, p. 191), a elaboração didática é “tributária do ponto de vista que a fundamenta, a saber, a participação do professor e do aluno no empreendimento didático”.

A elaboração didática, assim, situa a transposição em um projeto didático: “seu espaço privilegiado é o sistema didático como um todo”²⁷ (HALTÉ, 1998, p. 191). Ainda segundo o autor, à pergunta “transposição para quê?” para a qual a teoria geral estendida da transposição não teria uma resposta, a noção de elaboração didática responde: “Para servir à prática de ensino” (HALTÉ, 1998), esta voltada para os aprendentes que interagem com o professor em torno dos objetos a eles apresentados, aos quais atribuem novos sentidos. Entendida assim, na elaboração didática ou didatização o professor e os aprendentes são protagonistas e têm papel decisivo na construção dos saberes.

Tal ideia vai ao encontro do que afirma Richterich (1994, p. 2) sobre a missão da Didática das línguas/culturas. Para o autor, trata-se de uma disciplina “que busca descrever as transformações de atos de ensinar em atos de aprender. Trata-se, portanto, de uma disciplina cujo objeto são atos, e o mais difícil, a transformação de alguns deles em outros”²⁸. Isto porque atividade de ensino não se restringe à transmissão de saberes, mas visa principalmente a fazer aprender, e, como é sabido, “ninguém pode aprender pelo aluno” (HADJI, 2011, p. 5). Ensinar “é uma profissão de alto risco: riscos para o professor de ensinar sem que o aprendente aprenda e riscos para o aprendente de não aprender apesar de todos os esforços que ele emprega para aprender”²⁹ (RICHTERICH, 1994, p. 1).

Logo, a transformação dos objetos de ensino em objetos de aprendizagem não depende unicamente do professor ou da pura e simples transmissão dos conteúdos que derivam desses objetos aos aprendentes. A passagem dos objetos a ensinar em objetos efetivamente ensinados

²⁷ No original: “[...] son espace privilégié est celui du système didactique tout entier”.

²⁸ No original: “[La didactique] cherche à décrire les transformations des actes d’enseigner en actes d’apprendre. C’est donc une discipline qui a pour objet des actes, et le plus difficile, la transformation de certains d’entre eux en d’autres”.

²⁹ No original: “[Notre métier] est un métier à hauts risques : risques pour l’enseignant d’enseigner sans que l’apprenant apprenne et risques pour l’apprenant de ne pas apprendre malgré tous les efforts qu’il fait pour apprendre”.

depende da interação do professor com os alunos que, nesse processo, atribuem novo sentido ao que lhes é ensinado, constroem novas referências, se apropriem deles por caminhos apenas parcialmente acessíveis.

A leitura e compreensão dos objetivos ajuda a apreender os objetos didáticos em jogo em uma unidade didática (GALISSON; COSTE, 1987) de LE. Uma unidade didática³⁰ é organizada em fases e atividades que são, ao mesmo, meios para alcançar os objetivos em língua, e objeto de ensino-aprendizagem: por exemplo, ao mesmo tempo em que se pede a um aluno que leia e compreenda um texto escrito, ensina-se a esse aluno a ler, a desenvolver estratégias de leitura, a prestar atenção nos elementos que caracterizam este texto como pertencente a determinado gênero textual; quando colocado em situação de conceitualização e fixação de elementos linguísticos, ele aprende novas regras sobre o funcionamento da língua, ao mesmo tempo que desenvolve sua capacidade de conceitualização.

Compreender as atividades de LE enquanto meios para se apropriar de uma LE e enquanto objeto de ensino-aprendizagem conduz à didatização do agir do professor que, ao propor essas atividades em língua aos alunos, planeje ações que fomentem essa dupla aprendizagem, que combina apropriação linguístico-linguagem e aprendizagem da leitura, da escrita, da fala e da escuta.

2.1.2 Apropriação didática – eixo psicológico

O eixo da apropriação designa a reflexão sobre as condições e os mecanismos de apropriação dos saberes, em outras palavras, tudo o que diz respeito aos processos de aprendizagem, às operações cognitivas, aos estilos e estratégias de aprendizagem (GERMAIN, 2000) e aos processos de (auto)(r)regulação e avaliação de sua aprendizagem (CUNHA; CUNHA, 2011).

A problemática da apropriação abrange a reflexão sobre a articulação entre as teorias da aprendizagem com os saberes cuja apropriação/construção é visada (HALTÉ, 1992). Nesse caso, os conceitos e noções em si interessam menos “do que a sua construção na aprendizagem,

³⁰ Na seção 4, veremos como a noção e as fases de uma unidade didática de LE moldam o agir didático do professor.

os pré-requisitos que eles supõem, as representações comuns que os aprendentes têm deles, os diferentes tipos de obstáculos à aprendizagem que eles podem suscitar³¹ (HALTÉ, 1992, p. 16).

Primeiramente, o termo *aprendente* designa um indivíduo em situação de aprendizagem, uma vez que o sufixo insiste “no ato de aprender” (GALISSON; COSTE, 1987) e na continuidade desse ato. A aprendizagem, por sua vez, é definida por Cuq (2003, p. 20) como:

um conjunto de atividades voluntárias e conscientes destinadas explicitamente à apropriação de uma competência, um saber ou informação, muitas vezes em um contexto institucional com suas próprias normas e papéis: escola, professor, alunos, disciplinas, horários. O aprendente seria, portanto, uma pessoa que se apropria de um saber por intermédio de uma atividade planejada para esse fim³².

Em outras palavras, a aprendizagem diz respeito a um conjunto de decisões relativas às ações empreendidas com o objetivo de construir novos saberes, saber-fazer, saber-ser, saber-aprender em uma LE. Essas decisões, com base em Cuq (2003), podem ser organizadas nas seguintes categorias: estabelecer objetivos de aprendizagem para cada competência/habilidade; escolher suportes e atividades de aprendizagem adequadas; determinar modalidades de realização dessas atividades; avaliar os resultados obtidos, as aprendizagens efetuadas, identificar estratégias de superação.

Em contextos nos quais o ensino é diretivo, essas decisões ficam a cargo do professor (CUQ, 2003). É ele (muitas vezes, com base no programa de ensino, nos conteúdos do material didático utilizado) que organiza o ensino, escolhe as atividades que possam favorecer as aprendizagens e realiza a avaliação – em geral, somativa. Em contextos em que o professor tem o intuito de ajudar a aprender, muitas dessas decisões são compartilhadas.

Isto significa que, além de aprender os usos de uma língua, os alunos descobrem e desenvolvem estratégias de aprendizagem (CUNHA; SILVA, 2014, p. 47). Tais estratégias envolvem, entre várias ações benéficas à proficiência em LE e ao desenvolvimento da

³¹ No original: “[Elle s’interroge moins sur les concepts et les notions en eux-mêmes] que sur leur construction dans l’apprentissage, les prérequis qu’ils supposent, les représentations ordinaires qu’en ont les apprenants, les différentes sortes d’obstacles à l’apprentissage qu’ils peuvent susciter [...]”.

³² No original: “un ensemble d’activités volontaires et conscientes visant de façon explicite l’appropriation d’une compétence, un savoir ou une information, souvent dans un contexte institutionnel avec ses propres normes et rôles : école, enseignant, apprenants, emploi de temps. L’apprenant serait donc une personne qui s’approprie un savoir par l’intermédiaire d’une activité prévue à cet effet”.

autonomia dos aprendentes (que poderão continuar a aprender fora do estabelecimento de ensino): trabalhar com objetivos de aprendizagem; identificar as metas de cada atividade, selecionando aquelas que podem o ajudar a progredir; trabalhar de modo colaborativo; avaliar seus trabalhos, aqueles de seus colegas, seu estado atual de aprendizagem e os objetivos previamente estabelecidos (ver Seção 3).

Em suma, essa aprendizagem, que comporta os saberes, saber-fazer, saber-ser de uma LE, aliados a saberes transversais como *aprender a aprender* (CUNHA; SILVA, 2014), envolve três objetivos, segundo Cuq (2003, p. 21):

[...] desenvolver sua cultura languageira (conjunto de representações no domínio da competência de comunicação), sua cultura de aprendizagem (conjunto de representações no domínio da aprendizagem/aquisição de uma língua) e sua competência metodológica (conjunto de capacidades operacionais de orientação de uma aprendizagem)³³.

Como vemos, uma abordagem consciente da aprendizagem requer a elaboração de dispositivos de ensino-aprendizagem³⁴ envolvendo atividades que estimulem a descoberta e apropriação de práticas languageiras, a análise do funcionamento da língua (elementos morfossintáticos, fonéticos, culturais), e o desenvolvimento de competências gerais de aprendizagem (CONSELHO DA EUROPA, 2001) que são, ao mesmo tempo, meios para potencializar a aprendizagem e objetos de aprendizagem – aprende-se a aprender, a avaliar, a estudar, como se aprende a ouvir, falar, ler, escrever/ interagir.

Enfim, o reconhecimento deste último componente reforça a necessidade de a aprendizagem acontecer por intermédio da reflexão e da conceitualização. Segundo Pastré (2007), a aprendizagem é uma atividade de conceitualização, que se expressa por seu resultado: saber resolver problemas e saber justificar o resultado obtido, bem como os meios pelos quais

³³ No original: “[...] développer sa culture langagière (ensemble de représentation dans le domaine de la compétence de communication), sa culture d'apprentissage (ensemble de représentations dans le domaine de l'apprentissage/acquisition d'une langue), et sa compétence méthodologique (ensemble des capacités opératoires de direction d'un apprentissage)”.

³⁴ Tal como antecipado na Introdução deste trabalho, por “dispositivo de ensino-aprendizagem” ou “dispositivo de formação”, referimo-nos ao conjunto de instrumentos, atividades e práticas de ensino e de aprendizagem que têm um objetivo comum: criar um ambiente didático propício à transformação dos objetos a serem ensinados em objetos de ensino e favorável à resignificação e apropriação de suas dimensões pelos aprendentes (GAGNON; DOLZ, 2018).

chegou-se a eles. Entendida assim, a aprendizagem só é percebida pelo professor por meio dos indícios na atividade do aluno e na verbalização dos processos que o envolve. Está justificada assim a necessidade de promover o desenvolvimento de estratégias metacognitivas juntos aos alunos, m pata que estes possam monitorando melhor sua aprendizagem e se autoavaliarem (CUNHA; SILVA, 2014).

2.1.3 Intervenção didática – eixo praxiológico

Na problemática da intervenção didática, são abordadas questões relacionadas à análise e elaboração de situações de ensino, de dispositivos³⁵ e/ou procedimentos didáticos para o ensino de línguas – como por exemplo, a *sequência didática* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) ou a *unidade didática* (CICUREL, 1995), de materiais pedagógicos e atividades didáticas, a implementação de estratégias adequadas à sala de aula de LE e ao público ao qual esses procedimentos são destinados, bem como à regulação do ensino. Esta problemática também abarca “a formação do professor de línguas, suas estratégias e crenças” (CUNHA; CUNHA, 2011), para as relações pedagógicas nas aulas de língua e seu fazer em torno dos objetos didáticos.

Conforme Germain (2000), o estudo do ensino centra-se nas abordagens didáticas, que envolvem as situações pré-didáticas (preparação para o ensino propriamente dito), as interações em sala de aula e as situações pós-didáticas (retorno reflexivo às ações implementadas). Sob a impulsão da virada comunicativa no campo do ensino-aprendizagem de línguas-culturas, assim como das abordagens psicológicas e construtivistas articuladas às teorias de ensino-aprendizagem de LE, o papel o professor, assim como o dos alunos e dos conteúdos da formação (como tentamos mostrar anteriormente) passou por progressivas reconfigurações. Termos como *centração no aprendente*, *autonomia*, autorregulação das aprendizagens (Seção 3) tornaram-se constantes no contexto da pesquisa em línguas e da formação de professores.

³⁵ A expressão “dispositivo para ensinar línguas” (ou um outro objeto de ensino-aprendizagem) é empregada aqui para designar um conjunto de procedimentos que facilitam a apropriação de determinado objeto, como é o caso da unidade didática para o ensino-aprendizagem de uma LE. Dessa forma, falamos em “dispositivo para ensinar determinado objeto”, num nível “micro”, e em “dispositivo de ensino-aprendizagem ou de formação”, num nível macro, para designar todas as atividades, instrumentos, ferramentas e ações previstas em uma situação de formação.

Cuq (2003, p. 83) comenta que este movimento motivou até a busca de um novo termo para designar o professor:

Defende-se um novo papel e procura-se um novo nome para alguém que já não é a única fonte de todo o saber, mas que cria e gere as condições e os recursos favoráveis à aprendizagem, que ensina a aprender, transmitindo não o seu saber acadêmico, mas o seu saber-fazer didático para permitir que o aprendente tome as decisões que constituem sua aprendizagem (identificação de objetivos, materiais e atividades, avaliação etc.)³⁶.

Levando em consideração a centração no aprendente e em seus processos, essas modificações no papel do professor se refletem no uso de diversos termos para qualificar o seu trabalho e o status que assume na sala de aula de LE: facilitador, monitor, tutor, conselheiro (CUQ, 2003). Mais do que adotar novos termos, é preciso observar como essas mudanças afetam o processo de didatização e de intervenção em um ciclo de ensino-aprendizagem. Que ações didáticas favoreceriam, mais que outras, uma aprendizagem consciente, o desenvolvimento de condutas autônomas? Que ações fomentam o desenvolvimento de competências, gerais e linguageiras? Por meio de quais instruções, comandos, perguntas pode o professor engajar seus alunos na construção de sentidos?

Essas e tantas outras perguntas estão no centro da formação de professores ao ensino de línguas, estrangeiras ou maternas, mais especificamente, no que diz respeito à construção de seu agir didático. Como veremos na Seção 4, as pesquisas em que o agir do professor de línguas é investigado sob a ótica dos gestos didáticos (DOLZ; SCHNEUWLY, 2009) visam ao esclarecimento e análise daquilo que o professor diz/faz por meio da linguagem na sala de aula (ou durante seu planejamento) para, entre outras ações, *presentificar os objetos de ensino* e *guiar a atenção dos alunos* à sua decomposição em dimensões que deseja/precisa focalizar, *formula tarefas*, *regular* a atividade e as aprendizagens dos alunos e *institucionaliza* os saberes construídos em sala de aula.

A identificação de gestos didáticos do professor (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008; SCHNEUWLY, 2009), isto é, daquilo que fazem para transformar os objetos de ensino em

³⁶ No original: “On préconise un nouveau rôle, et l'on cherche un nouveau nom pour quelqu'un qui n'est plus la source unique de tout savoir mais qui crée et gère les conditions et ressources favorables à l'apprentissage, qui apprend à apprendre en transmettant non pas son savoir académique mais son savoir-faire didactique pour permettre à l'apprenant de prendre les décisions constitutives de son apprentissage (identification d'objectifs, matériaux et activités, évaluation, etc.)”.

objetos efetivamente ensinado, a fim de ajudar os alunos a construírem novas significações, constituem um modelo genérico a partir do qual podemos pensar no agir didático específico ao professor de LE, identificando, dentro dessas grandes categorias que são os gestos fundadores, gestos específicos às fases e atividades de uma *unidade didática* de LE (COURTILLON, 1995). É o que tentaremos esclarecer nas próximas seções teóricas.

2.2 UMA FORMAÇÃO À PRÁTICA SITUADA NA DIDÁTICA DAS LÍNGUAS-CULTURAS

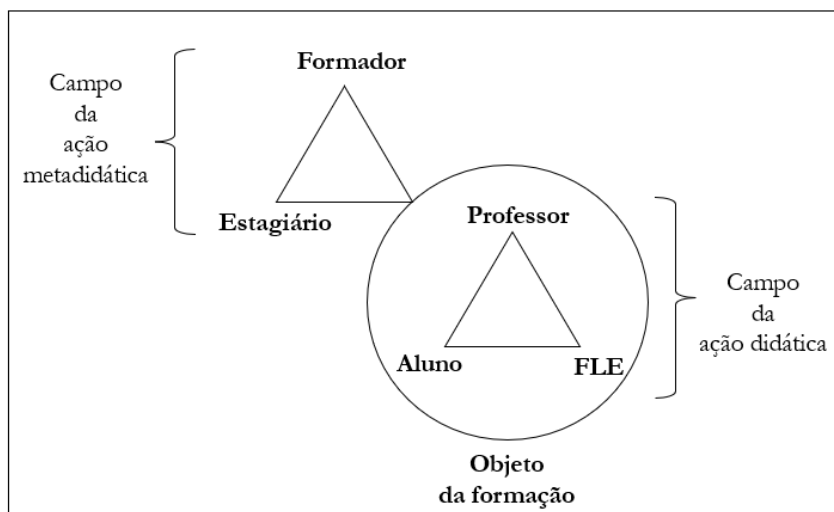
Tal como anunciado na Introdução, na situação de formação ao ensino de LE, em particular nas disciplinas voltadas para a prática de ensino como o ES, produz-se o fenômeno da dupla triangulação, em que se considera a inclusão do sistema didático da sala de aula no sistema de formação (DOLZ; GAGNON, 2018) e a interlocução entre esses dois sistemas, o da ação didática (campo de estágio) e o da ação metadidática (campo da formação).

Na perspectiva da dupla triangulação, o sistema da formação está “sujeito aos mesmos fenômenos, regularidades e funcionamentos que o sistema didático”³⁷ (DOLZ; GAGNON, 2018, p. 48). A dupla relação triádica na formação está fundamentada na ideia de que “a didática deve se encarregar daquilo que diz respeito ao seu próprio ensino” (PORTUGAIS, 1995 *apud* DOLZ; GAGNON, 2018, p. 48). Reconhecer a formação enquanto um sistema didático ajuda a compreender como os saberes fluem entre os dois sistemas, isto é, como as práticas docentes (do campo de estágio) são mobilizadas e reforçadas pela formação (DOLZ; GAGNON, 2018).

No ES, esse movimento de circulação de saberes entre os dois sistemas implica no desenvolvimento, pelo estagiário, de uma postura de “secundarização” da atividade do docente de LE observada e registrada no espaço de estágio (DOLZ; GAGNON, 2018), isto é, de uma capacidade a retomar a prática enquanto objeto de reflexão, de análise e de reconfiguração (*ibidem*). Essa postura remete ao paradigma do professor reflexivo (SCHÖN, 1983), segundo o qual um professor profissional é capaz de refletir na ação e sobre a ação, buscando regular sua atividade de ensino. A figura ilustra a dupla relação triádica que emerge no ES e a interlocução entre os dois sistemas didáticos:

³⁷ No original: “[Le système de formation est vu comme] sujet aux mêmes phénomènes, régularités et fonctionnements que le système didactique”.

Figura 1: A dupla triangulação didática no Estágio Supervisionado



Fonte: Adaptado de Gagnon e Dolz (2018)

Na figura 1, à esquerda, temos o sistema didático da formação, em que interagem o formador, os estagiários, na qualidade de aprendentes do *métier* docente, e os objetos e objetivos didáticos que são os da formação. Estes, por serem relativos a uma atividade didática, o ensino de FLE, suscitam ações metadidáticas. O sistema didático da formação está em interação com o sistema da ação didática, representado à direita, em que interatuam o professor e os aprendentes em torno das práticas linguístico-linguageiras de uma LE, no qual o estagiário atua como observador dessa interação, ou como professor, quando em situação de regência.

A modelização da situação de formação, no ES, é base para visualizar o movimento de circulação de saberes entre o campo de estágio e o campo da formação à prática (e à reflexão). É na sala de aula de formação que acontece a interação entre os dois triângulos didáticos, levando o estagiário, inevitavelmente, a refletir sobre a ação passada – ação docente observada e/ou realizada no campo de estágio –, reflexão esta que tem um efeito, ao mesmo tempo, retroativo e proativo. Por essa razão, a sala de aula de formação é o espaço da ação metadidática.

A reflexão é retroativa porque leva o estagiário a compreender a ação docente (suas próprias ações ou as do professor regente de FLE), a identificar as práticas que favoreceram as aprendizagens em língua, que engajaram os alunos, bem como os pontos frágeis na ação docente; e proativa porque essa atividade de secundarização ajuda o estagiário a elaborar estratégias, ajustar suas práticas, visando a uma melhor atuação no campo de estágio. Nesse vai e vem entre a prática e a teoria, diferentes dimensões do agir didático são construídas. Se a reflexividade ajuda o estagiário a ampliar seu repertório de práticas de ensino de FLE, a própria postura

reflexiva é objeto de ensino-aprendizagem, cuja construção é favorecida quando a interação entre os dois sistemas didáticos é sistemática e explícita. O agir que é objeto de construção é ativado quando há compreensão e conceitualização das práticas didáticas. O exercício da reflexividade distanciada é central na formação ao ensino. É esse movimento que permite superar a clássica oposição entre teoria e prática (PASTRÉ, 2008).

Cabe dizer ainda que a situação de estágio, ainda que vise à formação de profissionais, é também uma situação de ensino-aprendizagem. O fato de pensá-la pela Didática ajuda formador e estagiário a ter consciência dos objetivos da disciplina, relacionando-os com as atividades de formação: a observação de aulas, o planejamento e a realização de regências, a teorização da prática docente, a reflexão oral e escrita sobre as aprendizagens em curso, entre outras. É nessa perspectiva didática que as atividades que compõem “a prática do estagiário” (que antecede a prática docente) se constrói. Importa, assim, discutir o que acontece em cada eixo da relação didática do espaço de espaço de formação.

2.2.1 Eixo do formador

No ES, o formador de professores de LE é um agente de transformações (DOLZ; GAGNON, 2018). Segundo Dolz e Gagnon (2018), do ponto de vista social, as ações do formador contribuem à criação de uma comunidade profissional que compartilha objetos e ferramentas e beneficia os aprendentes, como ressaltam os autores: “do ponto de vista semiótico, esses objetos e ferramentas intervêm tanto na transformação de competências profissionais quanto nas aprendizagens languageiras dos alunos, objetivo final do processo formativo [...]”³⁸ (DOLZ; GAGNON, 2018, p. 16). Em vista disso, o trabalho do formador consiste na transformação de modos de pensar, de falar e de agir dos alunos [para nós, os estagiários] (DOLZ; GAGNON, 2018): o formador ajuda a transformar as práticas dos estagiários, para que estes, quando professores, transformem as de seus alunos.

O formador trabalha com um objeto complexo, o ensino do agir docente em uma LE, e precisa explicitar e analisar com os futuros professores os dispositivos de ensino (como a *unidade didática*); os materiais didáticos; os gestos verbais e não-verbais que o professor de LE

³⁸ No original: “Du point de vue sémiotique, ces objets et ces outils interviennent aussi bien dans la transformation de compétences professionnelles que dans les apprentissages langagiers des élèves qui est le but final du processus formatif [...]”.

mobiliza junto aos alunos, nas diferentes etapas de uma aula de LE. Para isso, ele articula/ensina a articular conhecimentos teóricos (muitos deles já adquiridos nas disciplinas anteriores ao ES) e conhecimentos advindos da prática à qual serão expostos os estagiários.

Dolz e Gagnon (2018) salientam o fato de que a formação ao ensino de línguas é um processo complexo que pressupõem uma série de elementos encaixados. No ES, com base no que dizem os referidos autores, esses elementos podem ser assim resumidos: temos, primeiramente, o objeto de ensino, a LE, os dispositivos de ensino, e as ferramentas do professor: o suporte material, os discursos, os gestos. Em seguida, temos os dispositivos de formação inicial concebidos para colocar o estagiário em contato com o objeto da formação (por exemplo, o agir didático do professor de LE), que convocam também um conjunto de ferramentas. Esses múltiplos elementos “encaixados” estão presentes no agir do formador e na elaboração didática dos conteúdos da formação. Em outras palavras, segundo Dolz e Gagnon (2018, p. 14):

A ação didática do formador não pode ser compreendida sem o estudo das interações entre esses entrelaçamentos, conjuntos de ferramentas que, reunidas, moldam e transformam objetos didáticos e o desenvolvimento dos futuros profissionais.³⁹

Além de lidar com um objeto de ensino complexo, como mostram Huberman (1986) e Campanale (2007), o formador tem uma dupla postura, de parceiro do professor em formação e de especialista, com um pé em cada universo, o da prática e o da teoria. Por um lado, o formador não pode fornecer modelos e prescrições prontas, ele precisa que seus estagiários tragam para a sala de formação os fenômenos que observam no campo de estágio para que, juntos, possam buscar respostas adaptadas aos problemas identificados e construir estratégias de regulação. Por outro, sua expertise lhe permite fornecer modelos interpretativos, sugerir leituras, conduzir a reflexão sobre a prática, estimular o levantamento de hipóteses, a comparação de modelos, de práticas de ensino (entre aquelas observadas ou vividas no estágio e vivenciadas pelos estagiários enquanto aprendentes de línguas), contribuindo para que haja

³⁹ No original: “L’action didactique du formateur ne peut être comprise sans l’étude des interactions entre ces emboitements, ces ensembles d’outils qui, groupés, façonnent et transforment les objets didactiques et l’évolution des futurs professionnels”.

uma “interfecundação” de práticas de ensino (MOTTIER, 2013) e fazendo com que o *repertório didático* dos estagiários se enriqueça progressivamente (ver 2.4.3).

Enquanto professor regente do ES, o formador procede à elaboração didática dos saberes procedimentais, principalmente, que ele deseja ajudar a construir. Por meio de atividades específicas, ele busca facilitar a apropriação desses saberes e o desenvolvimento de competências profissionais. Enquanto formador, sua ação didática visa à formalização de saberes procedimentais relativos à prática docente (MALGLAIVE, 1994 *apud* CAMPANALE, 2007) e à transformação de saberes oriundos da pesquisa e/ou das disciplinas teóricas estudadas ao longo da licenciatura. em “saberes em uso” (CAMPANALE, 2007, p. 194).

Na atividade de formalização, ele torna explícitas dimensões da ação docente, rotinas, *habitus* (PERRENOUD, 1999) (ver 2.4.3) e as transforma em objeto de estudo. Durante as atividades de observação de aulas e, depois, de reflexão acerca dessa observação, o formador ensina o estagiário a identificar essas dimensões na ação do professor de LE do campo de estágio, a registrá-las em fichas de observação, em diários, e analisá-las com base nas teorias de apoio. Esse trabalho, como sinaliza Campanale (2007), é colaborativo na medida em que o estagiário vai a campo buscar registros de uma prática real (que pode ser a do próprio estagiário) e os traz para que, com a ajuda do formador e de seus pares, esses registros possam ser compreendidos, conceitualizados e, assim, integrem o seu agir didático em construção.

Nas atividades de elaboração didática – planejamento, intervenção em sala e reflexão –, o referencial de ações didáticas construído ao longo da observação de aulas torna-se fundamental. Toda a reflexão iniciada ajuda a didatizar as ações que os estagiários pretendem implementar em sala de aula de LE. De volta à formação, o formador ajuda a transformar a coatividade do estagiário e dos alunos de LE em objeto de estudo. Nesse processo, o referencial de ações didáticas se atualiza ao mesmo tempo em que se desenvolvem estratégias para melhorar o agir em construção do estagiário.

Como podemos ver, no vaivém constante entre os espaços do estágio e da formação, o formador ajuda a gerenciar aquilo que os estagiários já conhecem (seu repertório didático) com os novos saberes e saber-fazer que emergem na situação de formação e que precisam ser apropriados. E, para identificar os implícitos da ação docente observada ou de sua própria ação (por exemplo, o que fundamenta a ação, quais seus objetivos, que reações pretendem provocar no aluno), os estagiários precisam da interação com o formador e com os outros estagiários,

uma vez que essas informações são, frequentemente, inconscientes e não conceitualizadas (GAGNON; DOLZ, 2018).

Logo, os diálogos no ambiente da formação são a fonte de um processo reflexivo permitindo acompanhar os estagiários até uma *zona de desenvolvimento próximo* (VYGOTSKY, 1999): o olhar do formador leva o estagiário a se situar em um espaço mediano, no qual seu potencial vai se confrontar aos dos demais, provocando uma necessidade de renovação de suas referências (GAGNON; DOLZ, 2018) Para isso, ele realiza um trabalho de interpretação pelo qual identifica o que o estagiário é capaz de alcançar de maneira mais ou menos independente e o que ele é capaz de alcançar graças à ajuda adicional do formador, identificando, assim, a área de desenvolvimento próximo (*ibidem*).

A título de ilustração, durante nossa pesquisa, foi possível identificar essas zonas de desenvolvimento nos estagiários envolvidos no processo. Um deles, a quem chamamos de E1 (ver 5.3), era capaz de articular teoria e prática e desenvolver com muita facilidade sua reflexão, bastavam-lhe leituras e poucas explicações. Enquanto isso, para sua colega, E3, a reflexão e verbalização de seu raciocínio lhe pareciam uma difícil tarefa, em que a ajuda das formadoras e de seus pares e a utilização de instrumentos reflexivos escritos (fichas de autoavaliação, diários de bordo) eram imprescindíveis para que desenvolvesse suas análises.

Já no que diz respeito às atividades do eixo da ação (ver 5.4), como o planejamento e a simulação de aulas, a ajuda das formadoras era fundamental para a performance de E1 em sala de aula, sobretudo diante da necessidade de reagir a perguntas ou eventos inesperados. Por outro lado, sua colega E3 realizava com muita facilidade a preparação de aulas, incluindo a formulação didática das prescrições contidas nos planos de aula e, na sala de aula, implementava com muita desenvoltura os movimentos previstos em seu plano de aula. Ela parecia já ter se apropriado de inúmeras formas de interação com os alunos de FLE e, portanto, precisava de menos intervenções das formadoras para realizar tais atividades.

A ajuda de que falam Gagnon e Dolz (2018) é prestada na perspectiva de autonomização do estagiário: para que ele tenha sucesso na tarefa, deve ser estimulado a integrar a ajuda do formador desenvolvendo suas próprias estratégias. A aposta é que, tendo concluído sua formação inicial, o professor recém-formado será capaz de realizar seu *métier* sem a ajuda externa do formador. Isto é, que ele agirá com autonomia, inclusive para pedir ajuda, quando necessário, aos seus colegas de profissão ou aos antigos formadores. Assim como o professor

de LE, o trabalho do formador está centrado no aprendente, o estagiário, e no seu processo de autonomização.

2.2.2 Eixo do estagiário

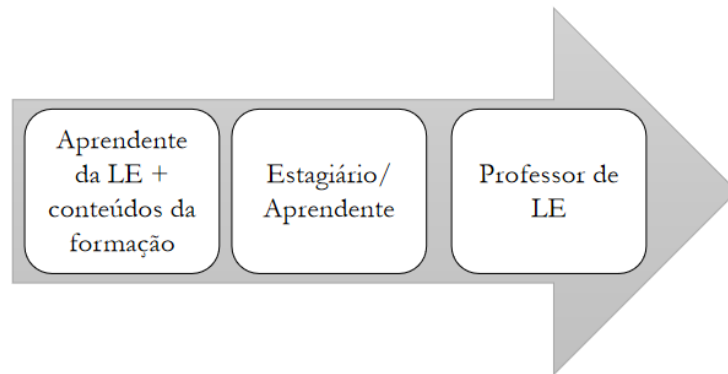
Nos cursos de formação inicial ao ensino de LE, como a da UFPA, onde desenvolvemos nosso estudo, os estagiários normalmente têm pouca ou em nenhuma experiência de ensino. Eles adentram a Universidade e se tornam aprendentes de uma LE, de suas disciplinas teóricas, metodológicas e didáticas. Ao chegarem na fase de estágio, muitos ainda estão desenvolvendo suas competências em língua, ainda que em um nível bem mais avançado.

No estágio, como aponta Berrier (2003), eles devem aprender um ato tão complexo quando o de ensinar, ao mesmo tempo que constroem sua identidade profissional e buscam construir uma base de práticas para desenvolver um estilo próprio. Eles estão, segundo a autora, em um processo de amadurecimento, pessoal e profissional, e devem construir uma experiência profissional em muitos aspectos (BERRIER, 2003), como o planejamento de aulas, o uso de um manual de LE, gestão da aula, da interação com os alunos, apenas para citar alguns. Precisam de ferramentas, de atividades que fomentem sua aprendizagem, de acompanhamento e, sobretudo, de experiências na sala de aula e de oportunidades para teorizá-las, transformá-las em saberes (declarativos, procedimentais, atitudinais). Aprender a dar aulas leva tempo, principalmente, tempo passado em sala de aula (BERRIER, 2003).

Consequentemente, não é difícil supor “que as expectativas principais dos estagiários se situem, em um primeiro momento, no plano das práticas de ensino”⁴⁰ (BERRIER, 2003, p. 111). Afinal, até a chegada ao ES, o futuro professor se comporta como um estudante. Ainda que esteja em uma formação de professores, como todo aluno, está imerso nas tarefas de aprendente, propostas por seus formadores. Enquanto estagiário, ele segue sendo aprendente, porém, desta vez, deverá construir competências profissionais relativas à atividade docente. De aluno que resolve tarefas, ele passará a planejá-las para os alunos do campo de estágio, como mostra a figura a seguir.

⁴⁰ No original: “[Il n’est pas inexact de souligner] que les attentes principales des stagiaires se situent dans un premier temps au plan de la pratique”.

Figura 2: O percurso do aprendiz estagiário



Fonte: Elaboração própria

Na figura 2, vemos que o estagiário se encontra na intersecção entre o estado de aprendiz e o de professor (iniciante). Analisada do ponto de vista didático (ponto de vista de nossa tese), essa intersecção permite que atentemos para o modo como se constitui a dimensão didática do estagiário, eixo central de sua identidade profissional em construção. Acreditamos que a identidade didática ajudará o futuro professor de LE a afrontar os imprevistos em seu campo de trabalho, a equilibrar as demandas institucionais (muitas vezes, em desacordo com sua formação teórico-prática), a rever suas crenças e firmar seus princípios.

O aprendiz não se torna automaticamente estagiário ao iniciar o ES. É em contato com o dispositivo de formação e as atividades nele desenvolvidas que essa transformação é possível. Ele segue como aprendiz, porém sua reflexão sobre a atividade profissional que pretende exercer torna-se mais evidente nessa etapa. Sua aprendizagem é muito mais direcionada para sua profissionalização. Esse processo, como aponta Andrade (2007, p. 117), exige uma série de mudanças:

[traduzidas] no discurso [do estagiário] pela mudança de olhar, isto é, por meio de uma (re)construção de representações sobre o objeto a ensinar (a ou as línguas), sobre si mesmo, sobre os outros (colegas, diretor do estágio ou professor de DL [Didática das línguas], alunos) e sobre o contexto no qual o futuro professor está inserido⁴¹.

⁴¹ No original: “[Le processus de formation se traduit] dans le discours par le changement de regard, c’est-à-dire par une (re)construction des représentations sur l’objet à faire apprendre (la ou les langues), sur soi-même, sur les autres (les collègues, le directeur de stage ou le professeur de DL [didactique des langues], les élèves) et sur le contexte dans lequel le futur professeur s’insère”.

Dentre as representações que o estagiário (re)constrói no âmbito de disciplinas práticas como o ES, destacamos as mudanças que se efetuam na sua relação com o objeto a ensinar. Essa relação, que se constrói em dois ambientes, o campo do estágio e o campo da formação, se modifica na medida em que os estagiários descobrem que aprender a ensinar uma língua anda de mãos dadas com a aprendizagem da reflexão sobre a prática docente.

Essa reflexão, que busca identificar, conceitualizar e formalizar saberes advindos da prática de ensino – frequentemente, escondidos no agir profissional do professor, isto é, aquilo que ele sabe fazer, mas não sabe explicar como o faz (SCHÖN, 1994) – e que pode ser fomentada em todas as disciplinas da formação, acontece de forma mais concreta no estágio. Uma vez que eles têm acesso a situações reais de ensino-aprendizagem no campo de estágio, os conceitos ensinados e aprendidos nas disciplinas de cunho teórico e que lhes parecem abstratos ganham sentido quando relacionados a fenômenos que os estagiários observam ou vivenciam quando dão aulas.

Na perspectiva do professor reflexivo (SCHÖN, 1994), em vez de partir de teorias, conceitos, princípios, metodologias, parte-se da imersão do estagiário em uma sala de ensino de LE, como observador e/ou professor-estagiário, para levá-lo em seguida “a refletir sobre sua prática (fornecendo-lhe conceitos quando for útil), a reformular pontos interessantes de sua experiência para levá-lo a desenvolver gradualmente sua própria teoria de ensino de uma língua”⁴² (BERRIER, 2003, p. 112).

Em suma, apropriar-se dos saberes da formação e integrá-los em sua prática docente em construção são atividades que o estagiário aprende a realizar no calor da ação (quando observa uma aula, quando são aula) e depois da ação (PERRENOUD, 2000). A ênfase na formação didática e reflexiva está na base da formação ao ensino de LE aqui exposta. O objetivo de uma formação com essas características é levar o estagiário a desenvolver meios para que, quando professor, possa respeitar as exigências do campo de trabalho afirmando-se, ao mesmo tempo, em diversas dimensões, como as que destacam Castellotti e De Carlo (1995, p. 41):

[...] como um decisor de pleno direito para tudo o que diz respeito aos objetivos, à metodologia, ao tipo de iniciativa a empreender para enfrentar certas demandas dos alunos (psicológicas, afetivas, intelectuais,...), aos

⁴² No original: “[et de le faire] réfléchir ensuite sur sa propre pratique (en injectant certains concepts quand ce sera utile), de lui faire reformuler des points intrigants de son expérience et de lui faire dégager au fur et à mesure sa propre théorie de l’enseignement d’une langue”.

conteúdos, modalidades e critérios de avaliação, ao tipo de relação que estabelecerá com os alunos, de atmosfera que deseja criar em sala de aula [...]”⁴³.

Assim, um estagiário formado pela reflexão didática e prática “desenvolve meios para impor e defender escolhas que se desviam do costume e da convenção para desenvolver itinerários pessoais”⁴⁴ (CASTELLOTTI; DE CARLO, 1995, p. 41). É o caso do professor que, em uma escola que prima pela avaliação somativa e classificatória, implementa em sua aula procedimentos de avaliação formativa, equilibrando suas ações em sala e o cumprimento dos prazos para lançamento de notas e a aplicação regular de testes somativos (ALVES, 2017). Ou do professor que, a despeito da crença popular segundo a qual, na escola pública, não se pode aprender LE, ensina seus alunos a ouvir, falar, ler e escrever na língua-alvo, mesmo com carga horária reduzida, na ausência de material didático ou de meios tecnológicos avançados.

Concordamos dessa forma com Andrade (2007) quando chama atenção para o fato de que a construção da identidade do professor “é, antes de qualquer coisa, um processo de construção de uma identidade capaz de transformar a comunidade profissional da qual o sujeito [estagiário] deseja fazer parte” (ANDRADE, 2007, p. 117). Essa construção, quando fundamentada na Didática, dá meios para que o futuro professor consiga organizar situações de ensino-aprendizagem, enfrentar os imprevistos característicos da profissão docente e refletir, na ação e sobre a ação, sempre com o intuito de ajudar os alunos no seu processo de aprendizagem de línguas.

2.2.3 Eixo dos objetos e objetivos didáticos

As disciplinas de ES têm como objetivo o desenvolvimento do agir docente, de uma forma geral, e do agir didático do professor de LE (que será discutido mais detalhadamente na Seção 4), de modo mais específico. Estes objetivos e objetos estão relacionados a outros objetos e objetivos construídos ao longo da licenciatura nas diversas disciplinas teóricas e teórico-

⁴³ No original: “[...] comme un décideur à part entière pour tout ce qui concerne les objectifs, la méthodologie, le type d’initiative à entreprendre pour faire face à certaines demandes des élèves (psychologiques, affectives, intellectuelles, ...), les contenus, modalités et critères d’évaluation, le type de relation à instaurer avec les élèves, le type d’atmosphère à créer dans la classe [...]”.

⁴⁴ No original: “les moyens pour imposer et défendre des choix qui s’écarterent de l’usage et de la convention et pour développer des itinéraires personnels”.

práticas. O ES, assim, é uma espécie de culminância, já que acontece no final da formação. Mas a compreensão que se tem é que todas as disciplinas, até chegar à disciplina “ES”, contribuem muito mais em termos de conteúdos do que em termos da construção de um agir didático. No ES, o aluno vai se deparar com a prática de ensino real do LE (e não mais simulada ou “em laboratório” que ocorreu ao longo da formação) e vai desenvolver mais as competências profissionais que já vêm sendo construídas ao longo do curso.

O desenvolvimento de competências profissionais relacionadas a esse objeto, o agir didático, implica habilidades como o saber planejar, saber ministrar a aula, não somente com o intuito de executar um planejamento, mas principalmente de facilitar a aprendizagem dos alunos de LE e, em certa medida, refletir sobre sua prática a fim de melhorar suas ações, reorientá-las, sempre buscando otimizar as aprendizagens.

A reflexão realizada até aqui nos ajuda a construir uma modelização para pensar o agir didático do professor de LE enquanto objeto do ES. Uma primeira dimensão deste agir tem a ver com o planejamento de aulas, importante fase da elaboração didática. Isso implica a organização de atividades de ensino-aprendizagem de LE voltadas para os alunos do campo de estágio, isto é, levando em conta o nível dos alunos, o programa de ensino, e outros elementos contextuais e no intuito de ajudar os alunos a progredirem. O planejamento envolve, principalmente, o encadeamento entre os objetivos de aprendizagem e as atividades propostas na *unidade didática*; a coerência entre atividades da referida unidade; a didatização das prescrições que o planejamento comporta; a antecipação de questionamentos ou dificuldades dos alunos; a coerência entre o trabalho que tem sido feito pelo professor regente da turma em que o estagiário dará aulas e o trabalho que está por vir.

A segunda dimensão do agir didático diz respeito ao trabalho em sala de aula com os alunos, isto é, às intervenções didáticas. Atividade central do agir do professor, a aula de LE acontece, como mencionado, na interação com os aprendentes e o material didático. O planejamento tem um papel fundamental para que essa interação ocorra de maneira mais ou menos harmoniosa e permita que o estagiário trabalhe com imprevistos (em função, principalmente, das antecipações de que falamos).

Entretanto, por mais completo que seja, o planejamento é uma tarefa que, nos termos da psicologia do trabalho (CLOT 1999/2001), diz respeito àquilo que deve ser feito e que pode ser descrito em termos de objetivos, condições, meios utilizados pelo sujeito (AMIGUES, 2004), neste caso, o professor de uma LE. A aula, por outro lado, está no campo semântico da

atividade, que remete “aos processos cognitivos, aos cálculos mentais ou estratégias a que o sujeito recorre para organizar os meios que lhe permitirão alcançar o objetivo da ação” (AMIGUES, 2004, p. 40). Além disso, Clot (2011) afirma que a atividade não corresponde apenas ao que o sujeito faz, mas também o que ele gostaria de ter feito, o que não conseguiu ou deixou de fazer: “o realizado não tem o monopólio do real [...], fazer é tanto refazer ou desfazer, assim como dizer, por sinal, é tanto dizer novamente como desdizer” (CLOT, 2011, p. 17).

Essa compreensão fornecida por vertentes das ciências do trabalho, como a Clínica da Atividade e a Ergonomia da atividade, em diálogo com a formação docente, sustenta o argumento já levantado diversas vezes nesta seção de que a aprendizagem da atividade de ensino se efetua na ação e, principalmente, na reflexão, terceira dimensão do agir didático. As atividades de resgate e de objetivação (CUNHA, 2008) desses diferentes elementos que compõem o *real da atividade* de ensino levam os estagiários “a efetuar uma distanciação explícita (*ibidem*) em relação às ações implementadas em sala de aula e àquilo que não foi possível realizar. Essa atividade de secundarização, seja da atividade do estagiário, seja da atividade do professor regente que ele observa, permite o desenvolvimento contínuo do *repertório didático* (CICUREL, 2011) do estagiário e de um conjunto (limitado, no estágio e nos primeiros anos de profissão) de *habitus* (PERRENOUD, 2002) de ensino de LE, noções centrais do agir didático.

Segundo Cicurel (2001) todo professor possui um repertório didático, construído ao longo de suas experiências didáticas, seja na formação inicial, quando ele assume os papéis de aprendente e de estagiário, seja na continuada, quando já é professor, seja na sua vida profissional. O *repertório didático*, segundo a autora, se constitui de vários elementos presentes em seu agir: modelos de antigos professores, saberes acadêmicos, experiências enquanto aprendentes, saberes advindos do contato com colegas de profissão, alunos, materiais pedagógicos, convicções, crenças e princípios/valores acerca do ensino, sem contar com as estratégias desenvolvidas para lidar com as dificuldades e/ou situações inusitadas. Por conseguinte, o repertório didático remete a um conjunto de referências teóricas e práticas forjadas a partir da experiência pessoal e formativa do indivíduo em formação, por meio da observação e por imitação, mas também por aprendizagem explícita e consciente (CADET, 2006, p.45).

No ES, o estagiário aprende a recorrer a esse conjunto de referências e, apoiado nos modelos teóricos e ilustrações oferecidas pelo formador, analisa as práticas com as quais tem

contato no estágio. Nesse processo de comparação e análise, ele (re)constrói seu repertório didático, ampliando o seu referencial de práticas de ensino, e construir sua identidade profissional (CADET, 2006). Como observa Rodrigues (2018), a noção de repertório didático ajuda a evidenciar os diversos elementos presentes no agir didático do professor e/ou do estagiário e são mediados pela linguagem.

A análise de situações concretas de ensino-aprendizagem, no estágio, também contribui ao desenvolvimento de hábitos e automatismos que concernem, ao mesmo tempo, a gestos (atos concretos e observáveis) e a percepções, funcionamentos mentais (PERRENOUD, 1996). A noção de *habitus*, envolve um conjunto de esquemas de percepção, de avaliação, de pensamento e de ação⁴⁵. Graças a essa estrutura, entendida como uma *gramática geradora de práticas* (BOURDIEU, 1972 *apud* PERRENOUD, 1996), os professores são capazes de responder, com pequenas adaptações, a uma pluralidade de situações do seu cotidiano de trabalho.

Perrenoud (1996) enfatiza que um professor experiente constrói um elevado número de rotinas relativas ao agir didático preparando e ministrado aulas ao longo de seus anos de profissão. Um professor iniciante ou em formação inicial ainda não pôde acomodar em seu repertório muitas rotinas. Por isso, Berrier (2003, p. 113) afirma acertadamente que “a antecipação constitui uma das maiores dificuldades dos estagiários, seja no plano da preparação do conteúdo ou do conteúdo em si”⁴⁶. Na construção de seu agir didático, os estagiários enfrentam imprevistos que precisam aprender a gerenciar, apesar de sua falta de experiência na sala de aula. A autora exemplifica (*ibidem*):

Para ensinar um ponto de gramática, por exemplo, como a diferença entre o pretérito e o imperfeito, a falta de tempo passado em sala de aula faz com que os estagiários não consigam antecipar as perguntas dos alunos e tenham dificuldade em imaginá-las. [...] além disso, como enfatiza uma professora que recebe estagiários em sua turma: “eles não têm uma visão global do que está acontecendo, nem uma visão de longo prazo”⁴⁷.

⁴⁵ No original: “[l’*habitus* est fait de] l’ensemble de nos schèmes de perception, d’évaluation, de pensée et d’action”.

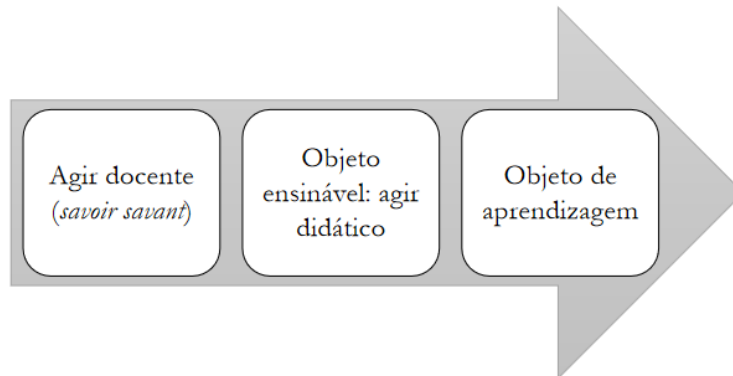
⁴⁶ No original: “L’anticipation constitue une des difficultés des stagiaires, que ce soit au plan de la planification du contenu ou au plan du contenu lui-même”.

⁴⁷ No original: “Pour enseigner un point de grammaire par exemple, comme la différence entre le passé composé et l'imparfait, le manque de temps passé en classe fait que les stagiaires ne peuvent prévoir les questions des élèves et ont des difficultés à les imaginer. [...] de plus, ainsi que le souligne une enseignante recevant des stagiaires dans sa classe: ‘ils n'ont pas de vision globale de ce qui se passe, ni de vision à long terme’”.

Para prever possíveis dificuldades dos alunos e selecionar estratégias para enfrentar os imprevistos, é preciso insistir na fase de planejamento. Ainda que, em sala de aula, é preciso estar atento aos alunos e, por vezes, improvisar, deixar de lado a preparação, esta fase de antecipação “é uma atividade de seleção em um repertório de rotinas e uma certa reflexão sobre sua implementação”⁴⁸ (RIFF; DURAND, 1993 *apud* BERRIER, 2003, p. 113).

Essa discussão nos leva à reflexão sobre dispositivos e atividades de formação que facilitariam o processo de didatização do agir didático e suas dimensões. Para que o agir didático se torne um objeto ensinável, como na figura abaixo, acreditamos que os estagiários precisem, primeiramente, de informações contextualizadas, uma vez que, em sua maioria, não possuem rotinas de ensino de LE nem “conhecem as [possíveis] reações dos alunos ao conteúdo que eles vão lhes apresentar” (BERRIER, 2003, p. 113). Eles não possuem “repertórios (rotinas, situações vividas, experiências passadas de interação com os alunos) nos quais se apoiar”⁴⁹ (BERRIER, 2003, p. 113).

Figura 3: Didatização do agir didático



Fonte: Elaboração própria

O dispositivo de formação, entendido como o conjunto de todas as ferramentas necessárias para presentificar o objeto a ser ensinado (dimensões do agir didático) bem como as formas de orientação da atenção a este objeto criam, dessa forma, o ambiente didático (GAGNON, DOLZ, 2018). Graças ao dispositivo, o estagiário identifica e estuda os objetos de

⁴⁸ No original: “[la planification] est une activité de sélection dans un répertoire de routines et une réflexion relative sur leur mise en œuvre”.

⁴⁹ No original: “[...] répertoires (routines, cas vécus, expériences antérieures d’interaction avec les élèves) sur lesquels s’appuyer”.

formação, apropriando-se deles. As atividades nele previstas (e o modo como o formador as ressignifica) têm como objetivo favorecerem aprendizagens conscientes, seja de gestos de ensino, de rotinas, seja de espírito crítico acerca de práticas e de conceitos teóricos.

Observemos que, assim como as atividades languageiras propostas aos alunos de LE são, ao mesmo tempo, meio para aprender a língua e objeto de ensino-aprendizagem, também as atividades de estágio têm essa dupla faceta. Ao permitirem o desenvolvimento de um agir didático, as atividades também levam o estagiário a aprender a: observar, tomar notas; planejar, simular aulas, ministrá-las; objetivar eventos e fenômenos do campo da ação, articulá-las com conceitos teóricos para transformá-las em aprendizagens efetivas.

Se algumas dessas atividades, como as de observação e simulação, não correspondem diretamente às atividades de um professor de LE, elas são meios para que ele aprenda e automatize aspectos do agir didático. Já as atividades de planejar (ainda que o professor experiente leve menos tempo que um estagiário e faça planejamentos mais simples), de ministrar aulas quotidianamente e refletir sobre elas (mesmo que no intervalo de uma aula para outra, em uma conversa com colegas) são atividades que o estagiário realizará frequentemente na sua vida profissional.

Insistir nas referidas atividades e no desenvolvimento de ferramentas e instrumentos para realizá-las é, no âmbito da formação, estimular o aprendente do *métier* docente ao desenvolvimento de competências profissionais. No âmbito da pesquisa, investigar o agir didático enquanto objeto de ensino-aprendizagem, os dispositivos e atividades de formação implementados no estágio contribui à profissionalização do docente LE e à identificação/categorização dos saberes necessários a este *métier* e à sua didatização.

Não podemos, portanto, na formação inicial, renunciar à construção de saberes diversificados e complexos, nem da experiência advinda da prática (BERRIER, 2003) e de sua secundarização. Fundamentados nesse princípio, investigamos mais profundamente, nas próximas seções, o agir didático e sua didatização.

3 AVALIAÇÃO FORMATIVA: UM OLHAR DIFERENCIADO SOBRE A RELAÇÃO DIDÁTICA

Avaliar é uma prática social incontornável e uma demanda institucional onipresente na relação educativa, além de ser, como processo didático, um modo de pensar, planejar e dar coerência às práticas de ensino e de aprendizagem de uma dada disciplina. A avaliação, tomada no sentido amplo, relaciona o fazer pedagógico (o trabalho do aluno e do professor) com aquilo que está posto para ser ensinado/aprendido, em termos de objetos didáticos e de objetivos de ensino/aprendizagem, tornando-se assim um meio para se aprender e ensinar melhor.

Enquanto objeto de estudo, a avaliação escolar – em especial, a sua *modalidade formativa*, que visa à melhoria das aprendizagens e à autonomização dos alunos, bem como à regulação do ensino – conta com um substancial quadro de contribuições teóricas e metodológicas que vem se desenvolvendo há quase sessenta anos. Estudada sob diferentes paradigmas e por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, desde seu começo na perspectiva behaviorista, a avaliação formativa já recebeu “um vasto conjunto de contributos teóricos, mais ou menos *abrigados* no paradigma construtivista e no cognitivismo, que vão das teorias da comunicação, sociocognitivas e socioculturais até à psicologia social, à sociologia e à ética” (FERNANDES, 2005, p. 85).

Consequentemente, por um lado, a avaliação formativa não está alicerçada em uma única teoria, seja pela pluralidade de estudos que a sustentam e de seus modos de tratamento, seja pela sua natureza fortemente processual e metodológica – avaliar é agir e refletir sobre/ajustar esse agir – ou ainda pelo fato de que sua teoria é [re]construída com base na observação de contextos educativos dos quais ela é indissociável. Isso não impede, por outro lado, que ela tenha “um corpo substancial teórico que tem informado e irá continuar a informar práticas de avaliação formativa destinadas a melhorar as aprendizagens” (FERNANDES, 2005, p. 86).

Os estudos acerca da avaliação formativa conduzem a uma melhor compreensão das funções somativa e certificativa, que intervêm em momentos diferentes, seja antes, durante ou ao término de um ciclo de formação. Compreendidas em articulação, essas diferentes funções indicam que a avaliação perpassa por todas as etapas de ensino-aprendizagem, servindo como um verdadeiro dispositivo de formação.

Essas razões, que serão detalhadas mais adiante, nesta seção, nos levam a considerar a avaliação formativa como uma *abordagem didática* – pois atravessa os eixos da apropriação, da intervenção e da elaboração didática (DUPLESSIS, 2007) – e um *dispositivo de ação*, seja ele de aprendizagem, seja ele de ensino. No plano da aprendizagem, as estratégias e os procedimentos formativos ajudam os alunos a ter um olhar mais crítico sobre aquilo que estão (ou não) aprendendo e sobre as estratégias que escolhem; no plano do ensino, o professor que implementa conscientemente procedimentos formativos está sempre preocupado em regular seu ensino em função dos objetivos de aprendizagem que ele deseja que seus alunos alcancem e das características de seu público, suas necessidades, dificuldades e ritmos de aprendizagem.

Essa dupla regulação do ensino, que adapta as exigências institucionais aos interesses e necessidades dos alunos, ao mesmo tempo em que os prepara para atender às demandas da mesma instituição (ALLAL, 1989), confere à avaliação seu caráter regulador da atividade docente. Comprovadamente eficaz no campo da pesquisa (CAMPANALE, 2007; ALVES, 2017; SOUZA E SILVA, 2022; MOTTIER-LOPEZ, [s.d]), no contexto educacional brasileiro, as estratégias e procedimentos formativos estão longe de terem se tornado uma realidade, na sala de aula de línguas, estrangeiras ou materna, sendo fruto de projetos isolados, conduzidos por professores pesquisadores que buscam equilibrar uma avaliação didática na sala de aula com as demais funções da avaliação. Para que a avaliação formativa deixe de ser apenas uma realidade alternativa para poucos, uma das condições é que a avaliação se torne objeto efetivo de formação para os professores de língua (e demais licenciaturas).

Esta seção é dedicada às questões fundamentais que constituem a problemática da avaliação no âmbito da DLC e na perspectiva do agir didático do professor de LE. Discutiremos, primeiramente, as razões pelas quais a avaliação formativa constitui-se em uma abordagem didática e em dispositivo de ação. Ao examinar o papel da avaliação nos três eixos da relação didática, abordamos a problemática da avaliação, que se constitui, ao mesmo tempo, enquanto meio para se ensinar e aprender melhor e como objeto de aprendizagem. Por fim, propomos uma formação ao ensino de LE pautada no movimento reflexivo e regulatório da avaliação formativa, apontando alguns dos empecilhos a essa formação e destacando suas vantagens para a aprendizagem do *métier* docente.

3.1 AVALIAÇÃO FORMATIVA: ABORDAGEM E DISPOSITIVO DE AÇÃO

A literatura sobre avaliação das aprendizagens tem como referência a famosa distinção entre avaliação formativa e somativa, proposta nos anos sessenta por Michael Scriven, especialista em avaliação, no contexto da avaliação de programas e de meios de ensino (HADJI, 2011; FERNANDES, 2020). Segundo Scriven, a modalidade formativa deveria ser implementada ao longo da experimentação de um currículo, manual ou método de ensino (ALLAL, 1986) a fim de promover seu aprimoramento, enquanto a somativa seria realizada ao final de um programa de ensino e conduziria à tomada de decisões sobre a manutenção, o aprimoramento ou o encerramento deste programa.

Esta importante distinção é retomada por Bloom, Hastings e Madaus (1971), no início da década de setenta, e aplicada ao processo de ensino-aprendizagem, numa perspectiva psicológica neobehaviorista. Com a proposta desses autores, a avaliação formativa vai ser fortemente atrelada à pedagogia do domínio. Na concepção de Bloom e seus colaboradores (1971), a avaliação formativa é conduzida ao longo do processo de ensino-aprendizagem sob a responsabilidade exclusiva do professor e consiste em informar passo a passo os aprendentes sobre o grau de domínio dos objetivos de aprendizagem e as dificuldades encontradas (HADJI, 2011) de modo a garantir que estejam prontos para o balanço somativo que virá ao fim do ciclo de estudo e “remediação”.

Este primeiro modelo de avaliação formativa, centrado em comportamentos observáveis, tem como importante característica uma abordagem de racionalização do ato de aprendizagem por meio da definição de objetivos (traduzidos por verbos de ação expressando elementos passíveis de serem observados pelo avaliador) que os alunos devem alcançar. Essa pedagogia apresenta diversas vantagens para a avaliação: por exemplo, o fato de propor a construção de um programa de objetivos “claros” a serem alcançados; a importância dada à progressão das aprendizagens e à ação na atividade dos aprendentes; e a utilização da autoavaliação (CASTINCAUD; ZAKHARTCHOUK, 2014).

Entretanto, o modelo neobehaviorista recebeu muitas críticas (ver ALLAL, 1988), principalmente, por apresentar um certo “simplismo” ou “tecnicismo” que não favorecem a autonomia das aprendizagens (CASTINCAUD; ZAKHARTCHOUK, 2014). Na verdade, os programas e as progressões das aprendizagens desenvolvidos dentro dos moldes behavioristas costumam ser lineares, seguindo a ordem do simples ao complexo, e reservam ao erro, sinônimo

de não aprendizagem, um papel extremamente negativo. Tampouco levam em consideração os estilos de aprendizagem, os ritmos e as necessidades dos aprendentes, opondo-se, assim, a uma pedagogia de diferenciação do ensino, que visa a adaptar as exigências de um programa de ensino às características dos alunos, num determinado contexto. Ao lado desta crítica de ordem pedagógica, há o problema didático provocado pela fragmentação dos objetos de aprendizagens complexos em pequenas unidades ensináveis – os objetivos ditos operacionais –, no afã de permitir um controle do que os alunos dominam efetivamente. Esta redução sofrida pelos objetos de aprendizagem é particularmente prejudicial às aprendizagens linguageiras e reforça o ensino de conteúdos metalinguísticos, característico de uma abordagem normativa e descritiva (CUNHA, 1998), particularmente contrária a que preconizam as abordagens ativas que predominam nas metodologias atuais de ensino das línguas estrangeiras, como lembram Souza e Silva e Cunha (2021, p. 78):

Tais características chocam-se, em diversos aspectos, com atividades complexas e com propostas pautadas em pedagogias ativas, nas quais o professor, em vez de dispensar um ensino magistral, de natureza conceitual, e verificar o que dele foi “retido”, acompanha grupos de alunos em atividades colaborativas, de pesquisa, conceitualização ou elaboração de solução de problemas, observando o surgimento de dificuldades e orientando o trabalho ao sabor das interações e das descobertas. Por visar geralmente objetivos complexos, esse tipo de atividades é incompatível com a fragmentação dos “conteúdos” e exige uma real integração entre ensino, aprendizagem e avaliação [...].

Embora se reconheça o esforço dessa abordagem por tornar claros os objetivos a serem alcançados pelos alunos, o que facilita a delimitação de critérios de qualidade e de avaliação, a tentativa de racionalização daquilo que se espera do aluno acabou por acentuar o papel do professor enquanto aquele que ensina seguindo as etapas de um programa e verifica se os alunos aprenderam o que foi ensinado. A tentativa de evitar “erros” também conduziu à aplicação frequente de testes formativos, ao longo de cada unidade curricular, e a uma regulação muito centrada nos resultados desses testes e no *feedback* do professor.

Apesar das críticas, o modelo avaliativo neobehaviorista colocou a avaliação na sala de aula, permitindo que se multiplicassem os estudos relativos à avaliação escolar. Estes levaram, nos anos oitenta, à emergência, no meio francófono, de um modelo “ampliado” de avaliação formativa, mais centrado nos processos de aprendizagens do que (somente) nos resultados obtidos pelos alunos, como caracterizado por Fernandes (2020, p. 16):

Trata-se de uma avaliação interativa e tendencialmente contínua, pressupondo a participação ativa dos alunos, nomeadamente através dos processos de autoavaliação, de autorregulação e de autocontrole. Os procedimentos de recolha de informação têm como principal finalidade apoiar e orientar os alunos na melhoria das suas aprendizagens.

Herdeira de características importantes da Pedagogia por objetivos, tais como a clareza dos objetivos que devem ser alcançados, expressos por ações, e a importância dada à progressão dos aprendentes (CASTINCAUD; ZAKHARTCHOUK, 2014), a abordagem da avaliação formativa promove a diferenciação do ensino em função das necessidades, ritmos e dificuldades dos aprendentes, tendo como princípio de base a aprendizagem da autoavaliação e a construção de critérios pelo professor e os aprendentes (e não somente a sua explicitação pelo professor). Mas, ao recusar o reducionismo provocado pelos objetivos operacionais na perspectiva teórica anterior, o novo modelo se coaduna com outra abordagem, a de construção de competências, complexas por natureza, pois está abrigada em um paradigma socioconstrutivista e interativo (JOANNERT; BORGHT, 2008), no qual também estão pautadas as noções de ensino e de aprendizagem de línguas, em voga desde a adoção de abordagens (pós-)comunicativas.

Assim, os avanços teóricos em torno da avaliação formativa, de origem francófona, e que têm como principais expoentes Jean Cardinet, Georges Scallon, Linda Allal, Lucie Mottier-Lopez, Philippe Perrenoud, entre outros, transformaram a percepção dos laços entre aprendizagem e avaliação. Partindo do modelo inicial de Bloom e colaboradores, os autores francófonos propuseram uma perspectiva de avaliação formativa direcionada à autoavaliação, à diferenciação do ensino e à (auto)(r)regulação, isto é, nos ajustes e transformações no ensino e nas aprendizagens, principal razão de ser da avaliação formativa. Esses desenvolvimentos trouxeram à discussão importantes conceitos e noções, como os de “observação formativa” de “autoavaliação” e de “regulação”, fundamentais para a compreensão e adoção de um modo de agir mais formativo.

Na mesma linha, a pesquisa-ação conduzida por Georgette Nunziati e Jean-Jacques Bonniol, na década de noventa, que defendia uma concepção mais “formadora” do que formativa, é uma grande referência nos dias de hoje para os estudos em avaliação da aprendizagem. Sua pesquisa contribuiu para que a avaliação formativa (ou formadora, como propuseram os autores) fosse vista como um verdadeiro dispositivo de formação. O trabalho com os objetivos, os critérios de avaliação e a aprendizagem da autoavaliação colocaram em

evidência a natureza didática da avaliação formativa, cuja abordagem reúne, sistematicamente, o ensino, a aprendizagem e os saberes diversos de uma dada disciplina.

Diferentemente do modelo de avaliação formativa de inspiração neobehaviorista, a concepção formadora de Nunziati e Bonniol reforçou o papel da aprendizagem na versão “ampliada” de avaliação. Nela a avaliação continua a ser vista como meio para se aprender melhor, mas também se constitui em enquanto objeto de aprendizagem em si: em línguas, aprender a interagir nas diversas modalidades escrita ou oral, exige que se saiba avaliar constantemente os produtos dessas interações.

O filósofo da educação e pedagogo Charles Hadji também contribuiu, de um lado, para desmistificar a ideia, muito difundida desde os estudos docimológicos sobre o aperfeiçoamento de exames, de que a avaliação deveria ser a mais objetiva possível, mostrando que a subjetividade é inerente à avaliação (HADJI, 1992a), pois praticada por indivíduos e, de outro, por ilustrar a modelização do trabalho que realizam professor e alunos no processo de avaliação com os critérios e descritores de avaliação e as produções dos aprendentes (HADJI, 1992b).

Os contributos dos referidos autores, entre tantos outros, participaram da construção de um rico quadro de teorias e modos de agir que ampliam a noção de avaliação, mostrando que, ao contrário da prática generalizada, a avaliação não é apenas posterior ao ensino e à aprendizagem e não se concretiza somente mediante a realização de provas, como ressalta Nunziati (1990, p. 49):

Sejam quais forem os objetivos que se lhe atribuem, a avaliação nunca começa quando se corrige as produções nem termina com a última prova corrigida. Ela se inscreve em um processo que afeta tanto os conteúdos de um curso, as estratégias de ensino quanto os modelos individuais de referência.⁵⁰

Tais atributos evidenciam a natureza processual da avaliação formativa. Presente desde o planejamento do professor, o processo de avaliação materializa-se na interação com os aprendentes, a partir do momento em que se estabelece o contrato didático⁵¹ entre professores

⁵⁰ No original: “Quels que soient les buts qu’on lui assigne, l’évaluation ne commence jamais au moment où l’on corrige des productions, pas plus qu’elle ne s’achève avec le dernier feuillet annoté. Elle s’inscrit dans un amont qui touche autant au contenu des cours, aux stratégies d’enseignement, qu’aux modèles de références de chacun”.

⁵¹ Toda situação pedagógica implica um contrato didático, que pode ser implícito ou explícito (CUQ, 2003). De modo geral, na sala de aula de LE o contrato didático envolve a adesão dos alunos e do professor aos modos de

e alunos. Também se evidencia no plano didático na medida em que diz respeito aos objetos de ensino e de aprendizagem sobre os quais se organiza um ciclo de formação e se definem os objetos de avaliação. De modo mais concreto, a avaliação formativa é tributária dos objetivos de aprendizagem: é por meio deles que os aprendentes tomam consciência das competências que deverão desenvolver, das tarefas que realizarão e dos esforços necessários ao alcance dessas metas. Também o professor organiza seu ensino em função desses objetivos que deseja que seus alunos alcancem. Para isso, ele prepara suas intervenções e faz funcionar as unidades didáticas de LE, cuja organização já tem, em si, um grande potencial formativo.

Segundo Barbé (2005, p. 89), as atividades de avaliação possuem “funções próprias no processo de aprendizagem, de informação, de articulação e de estruturação”⁵². Além disso, elas se distinguem das atividades “tradicionais” de ensino-aprendizagem em função do “distanciamento que elas implicam. Articuladas, mas escalonadas, elas questionam ‘o antes de aprender’ (‘o que foi adquirido’) em função do ‘depois’ (‘o que deve ser adquirido’). Representação do objetivo e antecipação são elementos essenciais da dinâmica da ação”⁵³ (BARBÉ, 2005, p. 90).

O exercício de distanciamento favorecido por procedimentos avaliativos permite como dissemos anteriormente, a conscientização do aprendente a respeito daquilo que ele já sabe e/ou é capaz de fazer na LE que aprende e das providências que deverá tomar para alcançar novos objetivos de aprendizagem. Tomemos como exemplo a seguinte situação: em uma turma de aprendentes iniciantes, portanto, de nível A1 (CONSELHO DA EUROPA, 2001), estes são convidados pelo professor a iniciar uma nova unidade, cujos objetivos são os de “apresentar-se, apresentar alguém, pedir/dar informações pessoais”.

Durante esse levantamento, também deve o professor estimulá-los a dizer aquilo que ainda não são capazes de fazer e imaginar, com base nas imagens, títulos da nova unidade, o que aprenderão a fazer. Esse exercício poderá ser retomado mais à frente, para fazer um balanço das novas aprendizagens. Notemos que, nesse processo, as atividades languageiras e as atividades avaliativas fundem-se. Enquanto as primeiras favorecem a imersão dos alunos em

trabalho propostos, a negociação de papéis e de formas de interação e, principalmente, a clareza quanto aos objetivos de ensino-aprendizagem, às tarefas e aos procedimentos de (auto)avaliação.

⁵² No original: “[...] fonctions propres dans le processus d’apprentissage, d’information, d’articulation et de structuration [...]”

⁵³ No original: “[par la] distanciation qu’elles impliquent. Articulées, mais décalées, elles interrogent ‘l’avant de l’apprentissage’ (‘ce qui a été acquis’) en fonction de ‘l’après’ (‘ce qui est à acquérir’) dont elles nécessitent la représentation et l’anticipation”.

práticas sociais na língua-alvo, as segundas privilegiam um olhar mais analítico sobre aquilo que estão estudando. Este é mais um indício de que as ações de avaliação sempre estiveram atreladas às de ensino-aprendizagem de uma língua (ainda que de forma não planejada e/ou inconsciente).

Essa é, aliás, uma importante contribuição da literatura em avaliação formativa: a tomada de consciência e a incorporação de procedimentos avaliativos que facilitam e estimulam a aprendizagem e a autonomia dos aprendentes. Por essa razão, existe um consenso segundo o qual a avaliação formativa é aquela “que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar” (PERRENOUD, 1991, p. 1). É preciso, no entanto, esclarecer de que modo essa ajuda se concretiza. Nossa tese, fundamentada naquilo que têm dito os autores de referência em avaliação formativa francófona, é a de que a abordagem formativa oferece um modo de pensar e agir que estimula um potencial que já têm os professores e os aprendentes, em geral. Esse potencial é o da regulação, processo inerente ao ato de ensinar e de aprender.

Do lado do ensino, obviamente, o trabalho do professor já envolve regulação, assim como toda atividade complexa. O professor minimamente interessado em ajudar seus alunos a aprenderem busca informar-se sobre o estado das aprendizagens, em diferentes momentos de sua aula. Esse potencial, “natural” ao ofício de ensinar, é constatado toda vez que o professor pergunta aos alunos se compreenderam uma explicação, se têm dúvidas ao final de uma unidade, ou quando ele propõe uma revisão que, em geral, é pensada em função de um teste ou exame ao qual seus alunos serão submetidos, atitudes essas que são comuns aos professores. O grande obstáculo a essa capacidade é limitar-se a tirar as dúvidas que têm os alunos acerca dos saberes que o professor “repassou”, na visão transmissiva tradicional, em vez de buscar informações sobre aquilo que os alunos já são capazes de *fazer*, verificando o quanto já caminharam no desenvolvimento de competências ligadas à ação linguageira, rumo aos objetivos *de aprendizagem* (e não aos de ensino) e o que o professor, ele próprio, precisa fazer para que continuem aprendendo, regulando suas atividades de ensino e ajustando suas ações em função dos objetivos pré-estabelecidos e das necessidades de seus alunos. O que a abordagem formativa oferece aos professores que por ela se interessam são meios de desenvolver esse potencial a fim de que possam, de forma proposital e sistemática, obter informações que, ao longo do processo de aprendizagem, possam ajudá-los a regular seu ensino em prol dos processos dos alunos.

Do lado dos aprendentes, podemos dizer que toda aprendizagem contém um mínimo de autorregulação, “característica de um sujeito capaz de exercer um controle sobre as suas atividades e, em particular, as suas aprendizagens” (HADJI, 2011, p. 45). Os alunos, em geral, são capazes de ajustar-se a determinadas situações, de realizar a autocorreção, de constatar que foram bem ou mal em um exercício ou teste, constatação que se baseia frequentemente na correção ou no *feedback* do professor. A autorregulação é um mecanismo de base nos processos cognitivos cujo funcionamento não ocorre de forma imediata e, em geral, não é consciente nem planejado (ALLAL, 1993; HADJI, 2011). Ela é “*um poder que se enriquece proporcionalmente ao controle que o sujeito assume sobre os seus mecanismos primordiais de controle cognitivo*” (HADJI, 2011, p. 46. Grifos do autor). O desafio é passar desse estado natural (como a simples constatação de ter ido bem ou mal em um teste, de ter aprendido ou não) a um estado de maior autonomia em relação a suas reações e às estratégias de superação intencional e ativo (HADJI, 2011).

O trabalho formativo requer tempo, exige dedicação e paciência para que novos hábitos avaliativos se instalem na sala de aula de línguas. Por essa razão, Perrenoud insiste em dizer que a avaliação formativa ocorre enquanto há tempo de se aprender e se inscreve numa dinâmica de cooperação entre os professores e os aprendentes: “[...] a avaliação formativa segue uma lógica de regulação, ela objetiva dar suporte aos processos de aprendizagem, ajudar o aprendente a se aproximar dos objetivos de formação; logo, ela se inscreve em uma relação de ajuda, um contrato de confiança [...]”⁵⁴ (PERRENOUD, 1992, p. 1).

3.2 AVALIAÇÃO FORMATIVA EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A avaliação é um processo que está atrelado ao ensino e à aprendizagem. Logo, a reflexão teórica sobre a avaliação formativa, seus métodos e instrumentos, só ganha sentido quando pensada dentro de uma disciplina específica, isto porque ela está expressa nos objetos didáticos e nos objetivos de aprendizagem. Sua orientação é didática (no sentido de pertencer à DLC), pois leva o aprendente a refletir sobre o que está aprendendo, a maneira como aprende, e de que forma poderá aprender melhor e superar suas dificuldades. Como o trabalho formativo

⁵⁴ No original: “[l’évaluation formative] suit une logique de régulation, elle vise à soutenir le processus d’apprentissage, à aider l’apprenant à se rapprocher des objectifs de formation ; elle s’inscrit donc dans une relation d’aide, un contrat de confiance [...]”.

começa pela tomada de consciência dos objetivos a serem alcançados, a avaliação oferece meios para que os aprendentes, junto ao professor, construam referenciais (HADJI, 1992; CAMPANALE, 2007) para as aprendizagens em jogo, tornando-se essa construção também objeto de ensino-aprendizagem.

Vejamos, assim, como a avaliação atravessa os três eixos da relação didática, o da intervenção, pelo professor; o da apropriação, pelos aprendentes; e o da elaboração, que diz respeito aos objetos didáticos.

3.2.1 O eixo da intervenção

Um dos principais benefícios da adoção de uma avaliação formativa, para o professor, é que seus princípios e procedimentos desenvolvem um potencial presente na ação docente, o de regular suas atividades de ensino por meio de atividades de cunho avaliativo (isto é, de análise em função de uma referência, apreciação e regulação), em prol da aprendizagem de seus alunos:

Provavelmente, todos os professores, mesmo sem estar engajados nas práticas da pedagogia de domínio ou do ensino diferenciado, são capazes de aplicar a avaliação para ajustar o ritmo do seu ensino, até mesmo para perceber as dificuldades de aprendizagem de alguns alunos, no intuito de poder saná-las. (HADJI, 2011 p. 23-24)

Uma formação pela avaliação formativa potencializa essa regulação, muitas vezes, inconsciente, que o professor já realiza normalmente. O que ela traz de novo, segundo Perrenoud (1998) e Hadji (2011), é um deslocamento “de uma regulação da ação de ensino centrada na dinâmica de toda a turma (condução centrada no grupo-classe e no seu nível médio), a uma regulação situada no nível das aprendizagens” (PERRENOUD, 1998 *apud* HADJI, 2011, p. 24) Essa individualização da ação docente, centrada no trabalho colaborativo com os alunos, nos seus comportamentos, ritmos, estratégias e estilos de aprendizagem, é o que provoca uma “ruptura” entre o ensino generalizado de objetivos previstos em um programa ou currículo e ações a fim de compreender as reais necessidades e dificuldades dos alunos. “Portanto, a função da avaliação é permitir que sejam efetuados os diagnósticos que fundamentarão as ações

adequadas” (HADJI, 2011, p. 24), ou seja, uma avaliação que se coloca a serviço dos aprendentes.

A mudança do papel do professor e da função de suas ações evidencia a natureza relacional do trabalho docente: o ensino acontece em função do aprendente e de suas construções (e não, apenas, em função daquilo que o professor tem a transmitir aos alunos). Porém, essa mudança não é automática e deve passar pela confrontação entre práticas formativas e práticas ditas “tradicionalistas” de ensino, a fim de que o professor possa perceber em que suas ações privilegiam mais o ensino (o cumprimento daquilo que é prescrito) ou mais a aprendizagem, razão de ser primeira da escola. É preciso, antes de tudo, interrogar-se sobre o que é necessário mudar, analisando o sistema de ensino tal como ele é a fim de romper com a cultura do ensino transmissivo e da avaliação dos objetos de ensino.

Em uma perspectiva formativa, os aprendentes são parceiros do professor no processo avaliativo. Com eles, o professor partilha os objetivos a serem alcançados, constrói critérios de avaliação, que constituirão “um elemento fundamental de orientação dos alunos” (FERNANDES, 2005, p. 11). Assim, toda “apreciação que se faça do trabalho dos alunos deve ter em conta os respectivos critérios e os alunos devem ser capazes de perceber, sem problemas, a sua situação face às aprendizagens que têm que adquirir ou desenvolver “(*ibidem*). Por fim, o professor promoverá, junto aos alunos, atividades (auto)avaliativas e de avaliação mútua, que se inter-alimentam, visando não à atribuição de notas, mas sim, ao desenvolvimento de um saber avaliativo que ajudará os próprios alunos a terem maior controle sobre suas aprendizagens.

Quanto ao planejamento em torno dos objetos de ensino e de aprendizagem, a maneira como enxergamos/praticamos a avaliação esclarece a noção que temos de saberes. Bourguignon (2013) afirma que ver a avaliação como parte integrante do ensino e da aprendizagem desloca a atenção do conhecimento transmitido pelo professor para o aprendente, sujeito que constrói saberes, orientado pelo professor. O cerne da relação professor/aluno não é mais o saber transmitido, e sim, o aprendente, sujeito que se apropria desse saber (BOURGUIGNON, 2013).

A autora resume sua proposta em dois paradigmas, o paradigma do conhecimento e o paradigma da competência. No primeiro, temos a avaliação vista como “teste” de conhecimentos, realizado com base “em um programa que diz respeito ao código, o objeto língua, concebido como um sistema exterior ao seu usuário” (BOURGUIGNON, 2013, p. 13). No segundo paradigma, da competência, a avaliação vista como processo, abordagem, visa não mais [unicamente] ao conhecimento sobre o objeto língua, mas ao aprendente enquanto usuário

e à sua capacidade de utilizar a língua em contexto, isto é, à sua competência, assim expresso pela autora:

[a avaliação] não se refere exclusivamente ao linguístico (à correção formal), mas integra o pragmático, ou seja, a adequação entre a língua utilizada e seu contexto de uso (registro de linguagem apropriado para a situação e aos interlocutores, o respeito pelos códigos socioculturais...), bem como a eficácia da mensagem transmitida. Ela não remete a um programa, mas a um referencial concebido em termos de objetivos operacionais em língua⁵⁵.

Conforme Bourguignon (2013), na abordagem por competências, a preocupação é elaborar um referencial de práticas com a linguagem ao longo do processo de ensino-aprendizagem e utilizá-lo como parâmetro ao longo das tarefas orais e escritas, de modo que os aprendentes dele se apropriem para realizar tarefas de uso da língua. O conhecimento sobre a língua, objeto de ensino não menos importante no paradigma das competências, está a serviço de práticas languageiras e sociais de referência na língua-alvo, objetos de aprendizagem. A avaliação (formativa e somativa) versa então sobre esses objetos de aprendizagem de natureza pragmática (o que o aluno é capaz de fazer na LE), abrangendo a adequação ao contexto e à correção linguística.

Ao planejar suas sequências didáticas, o professor terá o cuidado de preparar suas intervenções a fim de facilitar o alcance, pelos alunos, dos objetivos de aprendizagem. Nesse processo, o professor terá um papel preponderante na regulação do ensino, entendida como a intenção de “intervir em tempo real e ao longo do processo [...] nas aprendizagens dos alunos” (HADJI, 2011, p. 29). Para que essa intervenção ocorra de forma consciente e sistemática, segundo a perspectiva formativa, Perrenoud (1993) convida o professor a observar mais metodicamente os aprendentes, compreender melhor seus funcionamentos, a fim de ajustar, de maneira mais sistemática e apropriada, as suas intervenções e as situações de ensino-aprendizagem, na esperança de otimizar as aprendizagens. (PERRENOUD, 1993, p. 33).

Observar, com intenção formativa, é buscar informações que ajudem o professor (e os próprios aprendentes) a construir uma representação realista das aprendizagens em curso a

⁵⁵ No original: “Elle ne porte pas exclusivement sur le linguistique (la correction formelle) mais elle intègre le pragmatique, c’est à dire l’adéquation entre la langue utilisée et son contexte d’utilisation (registre de langue adéquat à la situation et aux interlocuteurs, respect des codes socioculturels...), ainsi que l’efficacité du message transmis. Elle ne porte pas sur un programme mais se réfère à un référentiel conçu en termes d’objectifs opérationnels en langue”.

fim de otimizá-las, sem a preocupação de atribuir notas. Para agir de modo eficaz, o professor busca compreender o que sua observação revela em relação ao funcionamento do aluno – o que o aluno já consegue fazer? Quais são suas dificuldades? Já ajustar tem como objetivo uma gestão individualizada dos percursos dos alunos, durante uma aula, ou uma atividade, para identificar e tratar os problemas enfrentados pelos alunos. Por fim, otimizar significa melhorar as aprendizagens. Para ter certeza que houve mudanças, ajustes concretos nas aprendizagens, o professor poderá motivar seus alunos, quando confrontados às dificuldades da realização de uma tarefa, “a efetuar um recuo sobre suas práticas, a se questionar sobre a adequação de suas estratégias habituais à tarefa” (SAGNIER, 2012, p. 413), a fim de promover “um processo de reflexão coletiva e de distanciamento que lhes permite [aos alunos] ao mesmo tempo enriquecer os seus conhecimentos metacognitivos e melhorar as suas capacidades de executar a tarefa” (*ibidem*).

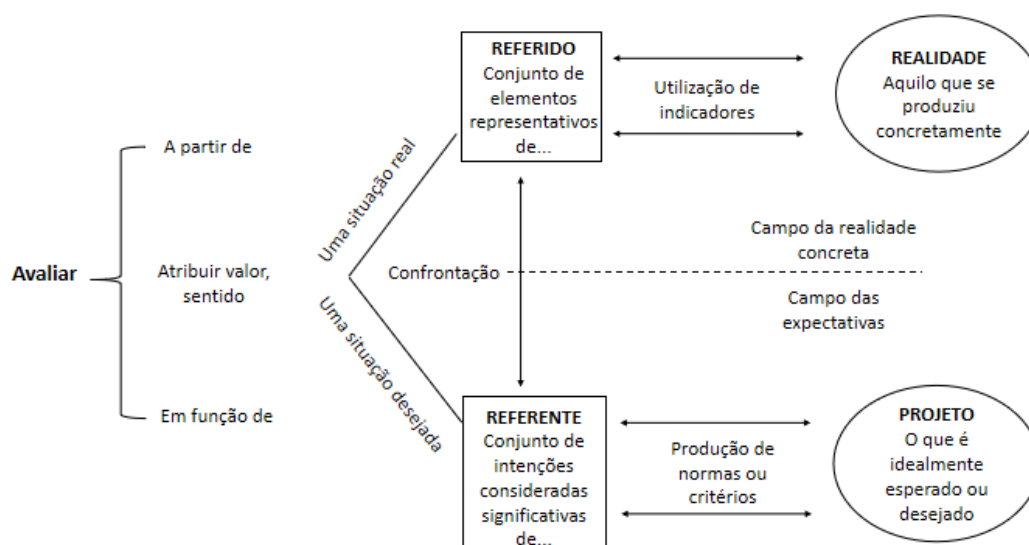
3.2.2 O eixo da aprendizagem

Se a avaliação formativa potencializa o poder inconsciente de regular do professor, ela também ajuda o aprendente a transformar sua capacidade de autorregulação em um mecanismo consciente. “Este ganho de capacidade, ou de poder, se traduzirá por uma maior autonomia na atividade e, em particular nas aprendizagens” (HADJI, 2011, p. 46), por meio da integração dos mecanismos de regulação cognitiva nos processos de autorregulação metacognitiva (ALLAL, 1993). A grande maioria dos alunos não explora seu potencial de autorregulação se não estimulados por seus professores. Segundo Allal (1993), existem dois níveis possíveis da autorregulação: espontânea, em que os processos de antecipação, controle e os ajustes realizados pelo aprendente são automáticos e não conscientes; dominada, em que os mesmos processos são intencionais e explícitos. No que concerne aos níveis mais altos de autorregulação, Allal (1993) distingue três operações, de regulação metacognitiva, que promovem ajustes na aprendizagem.

A primeira delas, a **antecipação**, é a operação pela qual o aprendente organiza as suas representações a fim de orientar a sua ação. É o que fazem os alunos quando preparam um rascunho para então redigir o texto que lhes é pedido. A segunda operação, o **controle** ou **monitoramento**, é “um processo de comparação contínua entre “um estado almejado a ser atingido” e um “determinado estado” apresentado pela produção (HADJI, 2011, p. 47-48). No

que concerne ao monitoramento, Hadji (1994) evidencia a dupla articulação que acontece na operação de avaliação. Segundo o autor, o ato de avaliar consiste em um julgamento, isto é, a atribuição de um valor ou sentido quando se confrontam dois elementos, o **referido** e o **referente**, conforme se pode ver a seguir:

Figura 4: A articulação entre o **referente** e o **referido**



Fonte: Adaptado de Hadji (1994)

Na figura acima, a avaliação, tida como a atribuição de sentido à atividade/aprendizagem dos alunos, supõe um processo de confrontação entre uma situação desejada (a qualidade que se pretende alcançar em uma tarefa, os saberes, saber-fazer e saber ser visados) e uma situação real (o estado de aprendizagem dos alunos, uma produção). A confrontação, no entanto, não ocorre no absoluto entre o plano do ideal e o da realidade, mas se dá entre dois construtos – o *referente* e o *referido* –, que traduzem, ambos, o conjunto de elementos julgados pertinentes para aquela tarefa, para aquele público, para aquele momento do processo de ensino-aprendizagem.

O *referente* é, assim “um modelo ideal que articula as intenções mais significativas em referência ao projeto, e a partir das quais se vão estabelecer normas e critérios de apreciação” (HADJI, 1994, p. 33). É este conjunto de normas e critérios que vai direcionar especificamente o olhar para a produção que está sendo apreciada e não todas as normas e todos os critérios que poderiam ser aplicados àquela produção. O *referido*, por sua vez, agrupa os indicadores ou descritores que permitem detectar o (des)cumprimento dos critérios e das normas selecionados

no referente. No cotidiano da sala de aula, grande parte do trabalho de modelização, em particular nas produções escritas ou orais, consiste em analisar, com os aprendentes, todos esses elementos que, nos diversos planos (morfossintáticos, lexicais, textuais e discursivos), mostram que, de fato, o produtor daquele texto está assumindo as escolhas adequadas à interação e a seus propósitos.

Em outras palavras, o *referido* aponta para as pistas que sinalizam, por exemplo: se o tom da produção é apropriadamente formal ou informal e adequado ao interlocutor (guiando o olhar do avaliador sobre as escolhas lexicais e sintáticas, sobre os pronomes de tratamento e as pessoas gramaticais, dentre outros indicadores); se o texto cumpre seus propósitos (levando a identificar a presença ou ausência dos elementos informativos esperados); ou se o texto produzido contempla as características do gênero esperado (permitindo apreciar os elementos composicionais característicos do gênero textual) etc.

Para que o aprendente seja agente dessa confrontação entre esses dois conjuntos de elementos, é preciso, pois, que ele participe da elaboração desses dois construtos, principalmente do referido. Não basta o professor, mediante uma tarefa de produção oral ou escrita, explicitar aos alunos os critérios que devem respeitar para a boa realização de uma tarefa. Mais do que isso, é necessário, na fase de compreensão de textos-base, envolver o aluno no processo de análise e coleta desses elementos representativos que se constituirão em indicadores ou descritores dos critérios e poderão ser incorporados a um instrumento (ficha, grade de critérios ou outro) para suas futuras produções.

Por fim, temos o **ajuste**, “operação pela qual o sujeito aprendente modifica ou reorienta os seus processos de produção” (HADJI, 2011, p. 48). Essas modificações são resultado do monitoramento, que pode acontecer de maneira improvisada – por exemplo, graças ao *feedback* do professor/de um colega ou à leitura atenta de instruções contidas no livro didático, um aprendente corrige sua fala ou seu texto escrito – ou instrumentada. E, segundo Allal (1986/2004), a forma de melhor envolver o aluno no processo avaliativo é engajá-lo na autoavaliação de suas aprendizagens. A autora distingue três tipos de situações que envolvem autoavaliação:

A **avaliação mútua**, em que os aprendentes avaliam as produções suas e de seus pares, com base nos instrumentos e referencial de que dispõem. Essa atividade não somente ajuda os alunos a aprenderem a avaliar de forma criteriosa, como também os prepara para a autoavaliação propriamente dita.

A **coavaliação**, durante a qual o(s) aluno(s) e o professor comparam suas apreciações sobre uma produção escrita/oral. Mais uma vez, nesse processo, muitas (auto)(r)regulações podem acontecer no cruzamento de diferentes pontos de vista.

A **autoavaliação propriamente dita**, quando um aluno, munido tanto do referente quanto de uma ficha de autoavaliação, reflete sobre uma atividade realizada ou sobre a sua própria aprendizagem. Nesse último caso, ele poderá responder a questionários sobre uma competência em desenvolvimento (de compreensão, de produção) ou sobre as aprendizagens efetuadas ou não após uma unidade didática. O importante é não confundir a autoavaliação com revisão de uma lição para a prova. A autoavaliação é muito mais complexa e visa “uma apreciação (constatação e julgamento)” (HADJI, 2011, p. 50), processo “no qual o agente avaliador é unicamente o aluno e demanda um distanciamento e um retorno apreciativo” (ibidem) em relação às atividades/aprendizagens.

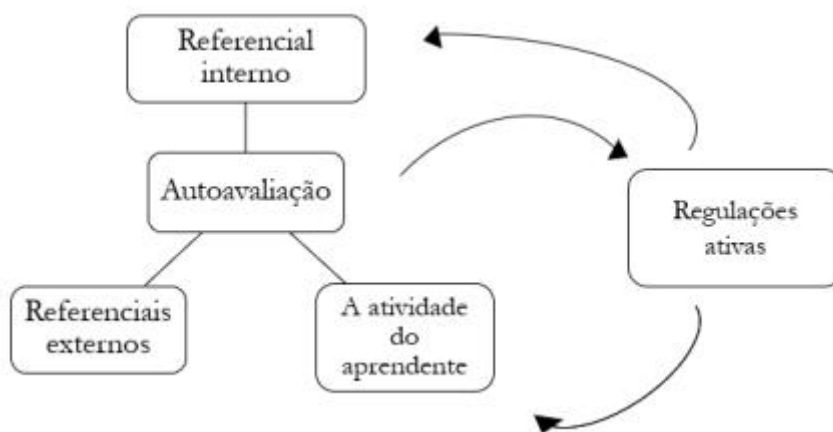
Além disso, embora a autoavaliação nesse sentido mais estrito pareça ser uma tarefa individualizada, o aprendente baseia-se nas interações com seus pares, com o professor e mesmo com o seu material de apoio. Esse repertório de avaliação é motivado, principalmente, por heteroavaliações. Quando um aprendente lê o texto de um colega, o distanciamento é maior, pois ele não está envolvido diretamente com a produção desse texto. Quando lê o próprio texto, esse distanciamento já não é tão evidente. Isso porque não é costume de o aluno praticar a autoavaliação, seu ensino não faz parte da cultura avaliativa de grande parte dos professores. Se o professor deseja que seus alunos aprendam a se autoavaliarem e a efetuarem autorregulações, é necessário que isso se torne uma atividade corriqueira e sistemática em sala de aula.

Observemos, assim, que o aluno pode se autorregular tanto graças ao *feedback* do professor quanto graças à autoavaliação, em que ele próprio é agente (eu me autocorrijo, modifico um comportamento, aprendo novos modos de me expressar em função daquilo que constatei durante uma atividade de aprendizagem, isto é, de construção do referente e do referido). Essa aprendizagem da autoavaliação atua no funcionamento cognitivo do aluno e promove um trabalho metacognitivo, durante o qual aluno analisa sua atividade ou sua aprendizagem por meio do diálogo. Segundo os preceitos de uma avaliação formadora (NUNZIATI, 1990), a autoavaliação torna-se um objeto de aprendizagem: algo que é aprendido ao mesmo tempo em que se aprende a escrever, produzir oralmente.

Por fim, no âmbito dessas modalidades, convém destacar que os alunos podem desenvolver diferentes condutas autoavaliativas. Allal e Michel (1993) distinguem três níveis de autoavaliação: constatação, interpretação e tomada de decisão. Quando inconsciente ou passiva, a autoavaliação do aluno permanece, geralmente, no nível das constatações (ALLAL; MICHEL, 1993) e dependem do feedback do professor – fui bem! Cometi muitos erros! Preciso estudar mais! – sem que estas constatações resultem, necessariamente, na modificação concreta de seus comportamentos e na acomodação de seus saberes (saber, saber-fazer, saber-ser, entre outros).

Quando a autoavaliação é uma atividade presente na rotina da sala de aula, ela pode permitir que os aprendentes passem da fase de constatação ou de coleta de informações para as fases de interpretação dos dados e de tomada de decisão/adaptação (ALLAL; MICHEL, 1993) – em que o aprendente, além de constatar algo (em geral, uma dificuldade, um erro, mas também um progresso), toma decisões para melhorar suas aprendizagens. A figura 2 representa este segundo processo, em que a autoavaliação é uma atividade explícita e instrumentada, pois solicita o apoio de um referencial externo com vistas a alterar o referencial interno do aprendente (CAMPANALE, 2007).

Figura 5: Processo de autoavaliação explícita



Fonte: Adaptado de Campanale (2007, p. 196)

Como podemos ver, a autoavaliação concretiza-se na “confrontação tripolar (referencial interno – referenciais externos – objetos avaliados) e suscita regulações ativas que afetam o quadro de referência para a ação interna e a atividade concreta (CAMPANALE, 2007).

O aprendente pode, assim, enxergar de outra maneira a sua atividade (suas produções, o processo de realização de uma tarefa, suas aprendizagens) e regulá-la, isto é, ajustá-la, sem que para isso precise necessariamente das correções do professor. Pode, inclusive, levá-lo a estudar de outra forma, atentando para o modo como trabalha na direção dos objetivos de aprendizagem e não apenas na dos objetos de ensino (conjugações, lista de palavras, regras morfosintáticas...). Assim, na autoavaliação, “o aluno aprende, ao mesmo tempo, sobre a tarefa e sobre ele mesmo” (LAVEAULT, 2007, p. 220).

Na esteira do trabalho de Allal e Michel (1993), Campanale (2007) caracteriza a atividade autoavaliativa dos aprendentes segundo sua capacidade de *recuo*, *distanciamento* e *descentralização*. O *recuo* ocorre quando a autoavaliação focaliza os resultados (de uma produção, de uma prática) em vista dos objetivos estabelecidos; o *distanciamento* é observado quando o aprendente analisa os meios utilizados para realizar uma ação, questionamento sua abordagem e comparando o que fazia antes e o que mudou em sua ação; a *descentralização* se caracteriza pelo distanciamento de suas representações para analisar sua atividade sob o prisma de seus pares e/ou do professor/formador. Esta última conduta provoca certa desestabilização e leva o aprendente a questionar sua rede de representações, conduzindo a uma reorientação de suas concepções e de suas ações.

As condutas autoavaliativas, quando estimuladas em qualquer contexto de ensino-aprendizagem (inclusive, de uma atividade profissional de ensino), promovem uma rica reflexão cujo protagonista e beneficiário é o próprio aprendente. Conhecer essas modalidades ajuda o professor a compreender de que maneira o aluno pode se tornar seu parceiro na avaliação.

3.2.3 O eixo da elaboração didática

A discussão sobre os objetos de ensino-aprendizagem é essencial à compreensão da natureza didática da avaliação. Todo processo de ensino, aprendizagem e avaliação coloca em articulação o fazer pedagógico com aquilo que está posto para ser ensinado/aprendido. Há uma interrelação entre os objetos didáticos, de uma forma geral: a) os objetos de aprendizagem, que são aquilo de que os aprendentes da língua precisam se apropriar: objetos languageiros e culturais que incluem diversas competências languageiras (como descritas no QECRL (CONSELHO DA EUROPA, 2001) ou capacidades languageiras de ação, discursivos e

linguístico-textuais (na terminologia de Bronckart e Dolz, 2002, p. 37); b) os objetos de ensino que são aqueles apresentados pelo professor em suas intervenções didáticas e que, muitas vezes, enfatizam os recursos linguísticos que permitem realizar as ações de linguagem; c) os objetos de avaliação, que integram as atividades avaliativas. Eles podem se relacionar de forma mais específica aos objetos de ensino (ex.: atividade de manipulação linguística de formas no *passé composé*) em vez de estarem relacionadas mais estreitamente às ações de linguagem visadas como objetos de aprendizagem (narrar um evento no passado).

A avaliação formativa ampliada, de origem francófona, traz um olhar diferenciado sobre os objetos didáticos (de ensino, de aprendizagem e de avaliação). Ela conecta estudos e concepções que, muitas vezes, não estão situados na relação didática. Temos, por exemplo, as teorias da aprendizagem, que abordam as estratégias de aprendizagem, os estilos, a motivação, a autonomia. De outro lado, os estudos que tratam do trabalho do professor e da formação. Temos, ainda, o campo da elaboração didática, para o qual contribuem disciplinas como a linguística, a pragmática, a psicologia.

Enquanto dispositivo de aprendizagem, a avaliação formativa participa da *apropriação* linguageira e está estreitamente relacionada com todas as questões cognitivas, afetivas e sociais de construção do conhecimento. Mas como dispositivo de ensino, ela direciona as *intervenções* didático-pedagógicas, modifica o modo como se ensina, influencia as relações entre os participantes da relação pedagógica etc.; finalmente, ela exige uma reflexão epistemológica a respeito dos objetos e dos objetivos didáticos e de suas relações, participando assim da elaboração didática.

No que diz respeito ao ensino, ela inspira a necessidade de se questionar sobre os modos de ajudar os alunos a aprenderem melhor, adequando os objetivos de um curso às características dos alunos, ao mesmo tempo em que prepara os aprendentes a responder às exigências institucionais. Quanto à aprendizagem, as atividades avaliativas levam o aprendente, em geral, imerso na realização de tarefas e dependentes do *feedback* do professor, a distanciar-se do que está fazendo para se perguntar: que objetivo é esse? O que posso fazer para alcançá-lo? Estou aprendendo? Quais são minhas dificuldades? Esse distanciamento característico do fazer avaliativo é o que garante a interface entre o trabalho do professor, de ensinar, e o trabalho do aluno, de se apropriar.

A avaliação formativa também esclarece o que deve ser, de fato, avaliado. Segundo Nunziati (1988, p. 49), o tipo de questionamento imposto por toda tarefa de avaliação remete a

uma análise fundamentada das práticas do avaliador. “Para analisar de modo mais confiável, as seguintes questões devem ser respondidas: - Que objetivo buscamos ao avaliar? Para quem estamos avaliando? Para fazer o quê? - O que avaliamos? O que queremos verificar?”⁵⁶. No ensino tradicional e transmissivo, o professor avalia o que seus alunos conseguiram reter daquilo que lhes foi ensinado/transmitido. Num ensino formativo, o professor e os alunos avaliam o que foi objeto de aprendizagem, e não, propriamente, de ensino.

Pensemos num exemplo corriqueiro. Ao professor de língua cabe ensinar, entre tantas outras coisas, a gramática de uma língua, para que seus alunos leiam/escrevam melhor. Isso é objeto de ensino. Entretanto, ao avaliar uma competência, o professor buscará saber se os aprendentes conseguem, por exemplo, depreender os eventos narrados em uma história ou se conseguem narrar eventos respeitando uma cronologia, e não, se sabem conjugar determinados verbos num dado tempo e modo, afinal, esse conhecimento, sozinho, não torna o aluno capaz de interpretar e produzir textos. A avaliação formativa, por ser didática, ajuda a ter essa clareza quanto ao que se configura como objeto de avaliação.

Dessa forma, nosso pressuposto é o de que a avaliação formativa dá um novo sentido aos processos de ensino e de aprendizagem de uma aula de língua, e é pelo agir didático que ela se manifesta: é graças à forma como o professor apresenta os objetivos aos alunos que os objetos, as tarefas (linguageiras e de avaliação) se manifestam e entram em sinergia. Essa perspectiva, nas palavras de Scallon (2004, p. 21), evidencia os contornos da relação entre aprendizagem e avaliação:

Segundo uma longa tradição, essas duas realidades eram distintas: aprender era uma coisa, avaliar o que se aprendia era outra, aprender e avaliar não podiam ocorrer ao mesmo tempo. Tal separação fica bem clara na avaliação somativa, uma vez que esta ocorre ao final de um curso ou em um longo período de ensino e aprendizagem. Mas a conexão entre aprendizagem e avaliação é possível uma vez que reconhecemos a função formativa da avaliação⁵⁷.

⁵⁶ No original: “Pour évaluer de façon un peu plus fiable, il faut, en effet, répondre aux questions suivantes: - Quel but poursuit-on en évaluant? Pour qui évalue-t-on? Pour faire quoi? - Qu'évalue-t-on? Que veut-on vérifier?”.

⁵⁷ No original: “Selon une longue tradition, ces deux réalités étaient séparées: apprendre était une chose, évaluer ce qui avait été appris en était une autre, l'apprentissage et l'évaluation ne pouvait avoir lieu en même temps. Une telle séparation est assez nette dans l'évaluation sommative, puisque cette dernière survient à la fin d'un parcours ou d'une longue période d'enseignement et d'apprentissage. Mais le rapprochement entre l'apprentissage et l'évaluation est possible dès lors qu'on reconnaît la fonction formative de l'évaluation”.

Pelo conjunto de contributos teóricos que a fundamentam e pelo número de estratégias e procedimentos que ela proporciona, a avaliação formativa acaba por constituir-se em uma “matéria de ensino, um objeto de estudo, uma ciência. O domínio dos conteúdos e técnicas de uma disciplina é feito no âmbito de um ensino no qual o especialista promove e controla as aquisições”⁵⁸ (NUNZIATI, 1988, p. 49). Essa dupla caracterização da avaliação formativa, dispositivo para se ensinar e aprender melhor e objeto didático está no cerne da problemática da avaliação. Ela é objeto didático porque processos avaliativos conduzem à mobilização de saberes específicos e de diferentes naturezas, e a sua mobilização frequente permitirá que uma competência avaliativa se desenvolva ao longo do processo de ensino-aprendizagem. E, como toda competência, ela constitui-se de saberes e atualiza-se na ação.

Para além da compreensão, o professor que desenvolve um saber-fazer avaliativo consegue operacionalizar esses conceitos presentes em documentos que regulamentam e orientam sua atividade docente. Nesse caso, o professor é capaz de incorporar e implementar atividades avaliativas junto a seus alunos: fazer compreender e descrever objetivos, revisitá-los a fim de conhecer o estado das aprendizagens; explicar e conduzir tarefas de avaliação mútua, de coavaliação; elaborar instrumentos avaliativos formativos ou somativos para verificar as aprendizagens.

Ademais, o saber-fazer conduzem/supõem um saber-agir (saber-ser), que amplia a ideia de operacionalização. Saber-avaliar é adotar determinadas posturas, tomar decisões (planejadas ou improvisadas), ajustar o ensino em prol das aprendizagens ou dificuldades de dos alunos, mudando até mesmo o curso da ação docente, se necessário; tornar o processo avaliativo transparente e coerente com o que se faz na sala de aula, respeitando esses valores; voltar atrás em decisões de avaliação quando perceber que há falhas em um instrumento avaliativo, em um julgamento emitido; e saber engajar o aprendente em tarefas (auto)avaliativas, mostrando o benefício que elas têm em seu processo de aprendizagem.

Esses saberes que desenvolve o professor, quando mobilizados na interação com seus alunos, otimizam sua competência avaliativa: afinal, cada situação, cada turma, cada aprendente traz algo novo e enriquece o fazer avaliativo do professor. Sua aprendizagem em avaliação, por assim dizer, acaba acontecendo ao mesmo tempo que ele transforma aspectos dessa

⁵⁸ No original: “[...] une matière d’enseignement, un objet d’étude, une science. La maîtrise des contenus et des techniques d’une discipline se fait dans le cadre d’un enseignement où l’expert favorise et contrôle les acquisitions”.

competência avaliativa em objeto didático. Assim, também o aluno desenvolve uma competência avaliativa paralelamente às competências linguageiras. Orientado pelo professor, que traz para as suas intervenções atividades avaliativas, o aluno aprende, progressivamente, a verificar o alcance dos objetivos de aprendizagem, a elaborar critérios de avaliação para a avaliar o seu trabalho e de seus pares.

Em suma, por visar, de um lado, à apropriação, pelos aprendentes, dos objetos de aprendizagem e o desenvolvimento de um *saber-fazer avaliativo* que lhes confira maior consciência e domínio daquilo que estão aprendendo; e de outro, por orientar o trabalho do professor, a avaliação é uma problemática transversal que está presente nos três polos do sistema didático: **da apropriação**, pois funciona como um dispositivo de aprendizagem, ajuda o aluno a ter um olhar crítico sobre aquilo que está aprendendo e maior engajamento nos processos metacognitivos e sociais da aprendizagem; **da intervenção**, pois se constitui em dispositivo de ensino, que leva o professor a pensar suas atividades de ensino no sentido de ajudar o aluno a aprender e desenvolver sua autonomia; **da elaboração**, uma vez que a avaliação formativa ultrapassa o plano meramente pedagógico e chama a atenção para a articulação dos objetos didáticos – de ensino, de aprendizagem, de avaliação.

3.3 FORMAÇÃO AO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS SOB A ÓTICA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

Pensar em uma formação ao agir didático no ensino de LE, como a que acontece no ES, sob a ótica da avaliação formativa significa inter-relacionar a reflexão que acabamos de fazer no plano do ensino e da aprendizagem de línguas com o plano da formação, em coerência com a representação da dupla triangulação proposta por Dolz e Gagnon (2018), já apresentada na seção 2. No plano do triângulo metadidático da formação, no qual interagem o formador e os estagiários em função dos saberes da formação relativos ao agir didático, o saber lidar com as propostas de análise, avaliação e regulação características da avaliação formativa, com base em um referente e um referido a ser constituídos na própria formação, torna-se objetivo de formação, ao mesmo tempo em que é meio de formação.

Pensar em uma formação ao agir didático em LE sob a ótica da avaliação formativa também significa aprender a priorizar as aprendizagens, bem como os processos metacognitivos dos aprendentes, os estagiários, notadamente os de autoavaliação e de autorregulação. Sua

implementação, no entanto, não é uma evidência, pois requer mudanças na cultura avaliativa do formador e dos estagiários que podem ser realizadas graças à experimentação sistemática de novas práticas de (auto)avaliação e buscar, na literatura especializada, subsídios para a construção de novas concepções, representações e procedimentos para construir um aparato conceitual (VIAL, 2009). Experimentar novas práticas de avaliação enquanto estagiários tem uma dupla finalidade: contribuir à otimização da aprendizagem profissional e enriquecer sua cultura avaliativa, a fim de que, uma vez formados, possam empregar essas práticas com seus alunos de LE.

3.3.1 Cultura de avaliação somativa – um entrave à formação pela/à avaliação formativa

A análise da literatura dos últimos sessenta anos (MORRISSETTE, 2010) acerca da avaliação articulada ao ensino e à aprendizagem indica que os estudiosos da avaliação têm se preocupado cada vez mais com a modalidade formativa, em especial, no que diz respeito à regulação das práticas pedagógicas, do professor e do aluno (MOTTIER-LOPEZ *et al.*, 2014). Entretanto, o resultado desse importante avanço na pesquisa em torno da avaliação escolar ainda não teve um impacto significativo no trabalho de seus principais destinatários, professores e aprendentes.

A avaliação formativa, certamente, já chegou aos ouvidos dos professores, que lêem eventualmente diretrizes que os estimulam a praticar uma avaliação processual, contínua, mas eles pouco leem artigos teóricos sobre o assunto, isto porque as pesquisas em avaliação ainda não integram, de forma geral, os currículos de formação de professores de línguas, materna ou estrangeira⁵⁹. Consequentemente, à diferença daqueles que estão inseridos em um projeto de ensino/pesquisa acerca da avaliação formativa – em geral, conduzidos por um especialista em avaliação –, os professores não dispõem de meios para incorporá-la ao seu dia-a-dia e correm o risco de interpretá-la à luz de práticas somativas: aplicação contínua de testes e regulação (em geral, por meio de revisões) com base, somente, nos resultados finais obtidos pelos alunos, a fim de evitar que os erros cometidos por eles sejam repetidos.

⁵⁹ Os curso de licenciaturas em Letras/línguas estrangeiras da UFPA são uns dos poucos que instituíram, desde 2010, no seu projeto pedagógico uma disciplina de 60h intitulada “Avaliação no ensino-aprendizagem do Alemão / Espanhol / Francês / Inglês”.

A avaliação escolar, de tradição somativa/certificativa, é herdeira de uma longa história que perdura até os dias atuais, fortemente pautada na atribuição de notas, na aplicação de testes e provas para fins de aprovação ou recuperação, nos casos em que os alunos não atingem a média necessária para avançar a um novo ciclo de estudos. A preocupação com a reprovação escolar conduziu a uma má interpretação do processo avaliativo e à multiplicação de testes periódicos para “medir” a performance dos alunos ao longo do período letivo e, quando necessário, dar-lhes a “chance” de aumentar suas médias antes das chamadas provas finais. O resultado são os excessos de medidas quantitativas, resultando na distorção da informação devido a práticas inadequadas de transformação das notas ou de uma má utilização de técnicas estatísticas (MOTTIER-LOPEZ, 2015).

Não à toa a cultura de avaliação do futuro docente de LE, ao adentrar a formação inicial, seja constituída de um repertório de vivências classificatórias e excludentes. Esse, aliás, é um dos grandes problemas ligados à formação de professores à avaliação: segundo Vial (2009), os professores pré-serviço, em geral, não possuem uma prática, mas sim, uma experiência de avaliação que é, em geral, negativa. Em geral, eles associam avaliação à classificação, sobretudo porque ‘avaliação’ evoca situações avaliativas institucionais, mais ou menos negativas e/ou traumáticas (VIAL, 2009, p. 12).

Essa experiência é fruto de práticas que raramente ultrapassam o que Luckesi chama de “pedagogia do exame” (LUCKESI, 1995, p.17), segundo a qual a avaliação, sinônimo de “prova”, está centrada primordialmente nas funções de classificação e certificação. O autor refere-se a esta pedagogia do exame como aquela que é praticada no sistema educacional como um todo. As práticas dos professores, portanto, inscrevem-se nesse sistema ao qual estão submetidas.

A cultura somativa/certificativa traz consigo outros tantos desafios à formação em avaliação. Primeiramente, sendo o professor o único responsável pela “avaliação” – é ele quem aplica/corrigi as provas –, os alunos não desenvolvem um saber-avaliativo amplo que lhes permita aprender melhor, verificando se os objetivos de aprendizagem foram alcançados, avaliando suas produções orais e escritas, avaliando uma competência em desenvolvimento.

Quando há tentativas de “aplicar” procedimentos formativos, seguindo o que dizem tanto os documentos norteadores como os regimentos escolares, os conceitos de avaliação formativa são frequentemente interpretados de forma equivocada, pelo viés somativo. Um exemplo é o fato de a avaliação formativa ser confundida com avaliação somativa contínua,

entendida como aplicação de testes sucessivos com o objetivo de melhorar os resultados dos alunos e “apagar” os erros cometidos. O caráter contínuo e processual da avaliação formativa, como salienta Cunha (2006), provoca, por vezes, uma compreensão inadequada por parte dos professores que acabam por acreditar que precisam avaliar (no sentido de atribuir notas) todo trabalho escrito ou oral produzido pelos alunos: esta atitude configura “[...] a velha avaliação somativa, fragmentada em uma multiplicidade de momentos, uma avaliação somativa constante, mascarada pelo uso do qualitativo ‘contínua’” (CUNHA, 2006, p. 72).

Fato semelhante ocorreu com a adoção, em muitas escolas, do termo “qualitativo” na atividade avaliativa, como uma reação às práticas somativas e com objetivo de “incluir os aspectos qualitativos da aprendizagem, abrangendo a “globalidade” ou “o todo do aluno”, isso por “respeito à integralidade da pessoa do aprendente” (CUNHA, 2006, p. 67). Ora, a incorporação mal orientada da noção de avaliação “qualitativa” em oposição aos efeitos nocivos do “quantitativo” também conduziu à má interpretação e à falta de rigor no processo avaliativo. Além dos obtidos por meio de instrumentos avaliativos, há professores que atribuem ou retiram pontos de seus alunos em função de seu comportamento e de suas atitudes. Misturam-se, assim, de forma desorganizada, critérios relativos aos objetos didáticos de uma disciplina escolar a critérios subjetivos, que variam de professor a professor, e a avaliação dita “qualitativa” passa a ser uma nova forma de “sanção” somada as já presentes no ambiente escolar.

Esses são apenas alguns dos obstáculos à formação pela avaliação formativa. E estudar, na formação inicial, os contributos teóricos que mostram o quanto o processo avaliativo é amplo e benéfico à aprendizagem e ao ensino não é suficiente. Segundo Mottier-Lopez (2013), ampliar uma cultura de avaliação requer uma verdadeira transformação nas práticas/experiências avaliativas que possuem os professores pré-serviço por meio da criação de um ambiente que seja propício à mediação e à negociação entre diferentes mundos, para que haja, de forma negociável, o que Mottier-Lopez chama de “interfecundação” entre culturas de avaliação (MOTTIER-LOPEZ, 2013). Para isso, é importante que o aprendente em situação de formação vivencie experiências formativas e reflita sobre elas, a fim de ressignificar as ideias e noções sobre avaliação que já possui, para que, então, possa, durante seu estágio docente e os primeiros anos de trabalho, sentir-se seguro para implementar muito mais do que procedimentos somativos/certificativos junto a seus alunos.

Considerando-se que o tempo que os aprendentes passam na Educação Básica é superior ao tempo de formação inicial – em geral, as licenciaturas duram em torno de quatro anos, no

Brasil – seria interessante investir na implementação de práticas avaliativas diversificadas em dois planos: no plano da formação/licenciatura, quando o aprendente, orientado pelo professor-formador, apropria-se de procedimentos avaliativos, como o são as tarefas de autoavaliação (ALLAL, 2004) e a elaboração de critérios; no plano do estágio supervisionado, em que o aprendente torna-se também professor pré-serviço e pode implementar estratégias de avaliação (formativa e somativa) junto aos alunos do campo de estágio, experiências essas que, de volta ao plano da formação, tornar-se-ão objeto de reflexão e aprendizagem.

Esse investimento contribui para ampliar seus horizontes em termos de avaliação, confrontando práticas tradicionais e práticas alternativas de avaliação a fim de compreender que a avaliação vai além da função classificatória e, quando planejada de forma consciente, constitui-se como um meio para se aprender e ensinar melhor. Vial (2009) parte do pressuposto de que, para formar professores que sejam capazes de conhecer e operacionalizar procedimentos de avaliação formativa, muito mais do que investir na descrição ou imposição de uma prática inovadora, devemos, formador e formandos, priorizar a construção de um aparato conceitual que possibilite a respeito de possíveis práticas avaliativas e decidir sobre o tipo de avaliação a ser implementada (VIAL, 2009). Afinal, como lembra o autor, a cultura em avaliação permite distanciar-se para refletir e perguntar-se sobre o sentido dos procedimentos que implementamos (*ibidem*).

O princípio reflexivo, de distanciar-se para refletir sobre o sentido dos procedimentos que implementamos pode, ainda segundo Vial, garantir aos professores pré-serviço maiores chances de passar de uma *experiência* a uma *práxis* de avaliação (VIAL, 2009), ampliando assim sua cultura avaliativa. Essa “nova” cultura subentende o desenvolvimento de uma competência avaliativa, de natureza transversal, que se constrói paralelamente às demais competências profissionais necessárias ao trabalho do docente de línguas.

Uma formação em línguas estrangeiras pela e para a avaliação formativa, dispositivo que favorece uma abordagem por competências, poderá também vir a enriquecer a cultura de ensino-aprendizagem em línguas que grande parte dos aprendentes e dos professores em serviço adquiriram na Educação Básica. Fica também evidente a necessidade de fazer avançar a pesquisa, tanto teórica quanto empírica, em torno da avaliação, de modo a orientar a incorporação de estratégias de avaliação centradas no aprendente, na construção de competências baseadas em usos reais de uma língua-cultura estrangeira e em sua autonomização.

Uma formação de professores pela e para a avaliação tem como maior beneficiário o aprendiz, que poderá, ele também, formar-se pela avaliação, paralelamente à formação em línguas que recebe na sala de aula.

3.3.2 O movimento reflexivo da avaliação formativa no Estágio Supervisionado

Como assinalam Castellotti e De Carlo (1995) e Tardif (2010), ao iniciar o ES, o estagiário já possui o que Cicurel (2011) chama de repertório didático, composto, principalmente, por suas experiências enquanto aprendiz, pelas imagens de seus professores, pelas aprendizagens acumuladas nas disciplinas anteriores ao ES e, em alguns casos, experiências de ensino (em cursos livres de LE, por exemplo, no caso dos nossos alunos na UFPA). O objetivo do ES é atualizar e ampliar este repertório de forma consciente, processo no qual a avaliação formativa tem um papel fundamental, como pretendemos mostrar nesta tese.

Uma formação de professores ao ensino de LE pautada no movimento reflexivo da avaliação formativa supõe a elaboração de um dispositivo que vise, principalmente, à otimização das aprendizagens do *métier* docente e, de forma mais ou menos explícita (a depender dos objetivos estabelecidos – formação pela e para a avaliação formativa; formação pautada na ótica da avaliação formativa), o enriquecimento do repertório didático dos participantes em termos de saberes e de práticas de ensino e de avaliação⁶⁰.

Por ser uma abordagem didática e um dispositivo de ação, dependendo dos objetivos da formação, a avaliação formativa pode ser o objeto principal da formação – nesse caso, uma formação explícita pela e para a avaliação formativa⁶¹ (ver SOUZA e SILVA, 2022) – ou o princípio norteador, a perspectiva na qual a formação está pautada. Em todos os casos, a avaliação é transversal: ela atravessa todas as etapas da formação e está integrada nas atividades propostas aos participantes.

Como vimos ao longo desta seção, toda aprendizagem, incluindo a de uma atividade profissional como o ensino de LE, insere um componente de autorregulação (HADJI, 2011).

⁶⁰ Para De Montmollin (1996 *apud* Campanale, 2007), as práticas são constituídas de saber-fazer, rotinas e metacognições característicos da experiência do professor.

⁶¹ Uma formação explícita teria como objetivo o enriquecimento e/ou a modificação das práticas avaliativas dos professores envolvidos e a construção de um aparato teórico (VIAL 2009) sobre avaliação formativa (evolução do conceito, paradigmas, modelos) e sua articulação às demais funções da avaliação (a saber, diagnóstica, somativa/certificativa).

Acreditamos que o interesse de uma formação de professores pautada na avaliação formativa é transformar a autorregulação já presente na atividade de aprendizagem em um processo cada vez mais consciente e ativo. Por isso, os estudos sobre avaliação formativa insistem em atividades de objetivação como as de autoavaliação, em que importa não somente constatar o que foi ou não aprendido, mas também e, principalmente, como o aprendente, nesse caso, o estagiário, realizou determinada atividade, de que meios se serviu, que estratégias implementou ou poderia ter implementado, que representações têm os seus parceiros de sua atividade e de sua aprendizagem.

Todos os esses fatores, motivados por procedimentos formativos, podem assegurar que a aprendizagem não consista em um acúmulo desarticulado de saberes pelo aprendente, mas na (re)configuração de seus recursos cognitivos e na transformação de sua própria atividade para torná-la mais adequada aos contextos e situações (PASTRÉ, 2007). No âmbito da Didática profissional, Pastré (2007; 2011), inspirado nos preceitos de Piaget (1974) e Vergnaud (1990), defende que toda atividade profissional requer uma (re)conceitualização.

Para desenvolver sua tese, o autor supracitado recorre aos conceitos de atividade produtiva (portanto, de natureza operacional) e atividade construtiva (quando há transformação do sujeito por meio de uma reflexão). Em uma situação de aprendizagem profissional, a atividade construtiva torna-se o objetivo principal e a atividade produtiva, o meio. Nesse contexto, uma tarefa produtiva é necessária enquanto suporte para a aprendizagem (atividade construtiva) (PASTRÉ, 2007). Pastré (2007, p. 85) destaca que, enquanto a tarefa poderá ser avaliada por um critério de sucesso, a atividade construtiva requer que se tenha certeza de que houve, de fato, conceitualização por parte do aprendente:

Toda aprendizagem funcionará, portanto, de acordo com dois registros: o registro de êxito na tarefa, que pode ser chamado de pragmático; e o registro da compreensão e conceitualização, que pode ser descrito como epistêmico [...]. Uma das características da atividade dos professores [formadores] vai ser a de encorajar os alunos [estagiários] a passar do registro pragmático para o registro epistêmico.⁶²

⁶² No original: “Tout apprentissage va donc fonctionner selon deux registres : le registre de la réussite à la tâche, qu’on peut appeler pragmatique ; et le registre de la compréhension et de la conceptualisation, qu’on peut qualifier d’épistémique. [...] Une des caractéristiques de l’activité des enseignants va être d’inciter les élèves à passer du registre pragmatique au registre épistémique”.

Entretanto, a passagem ao registro epistêmico não é evidente. É preciso que a formação profissional proporcione ao estagiário ocasiões em que ele possa tornar a atividade produtiva uma segunda atividade, de reconceitualização. É nesta lógica que a perspectiva da avaliação formativa é duplamente pertinente: primeiramente, **porque ela está expressa no contrato didático, notadamente nos objetivos de ensino-aprendizagem e nas atividades que propiciarão seu alcance**; em segundo lugar, **porque o objetivo principal da função formativa da avaliação é o de fomentar processos autorregulatórios da aprendizagem**.

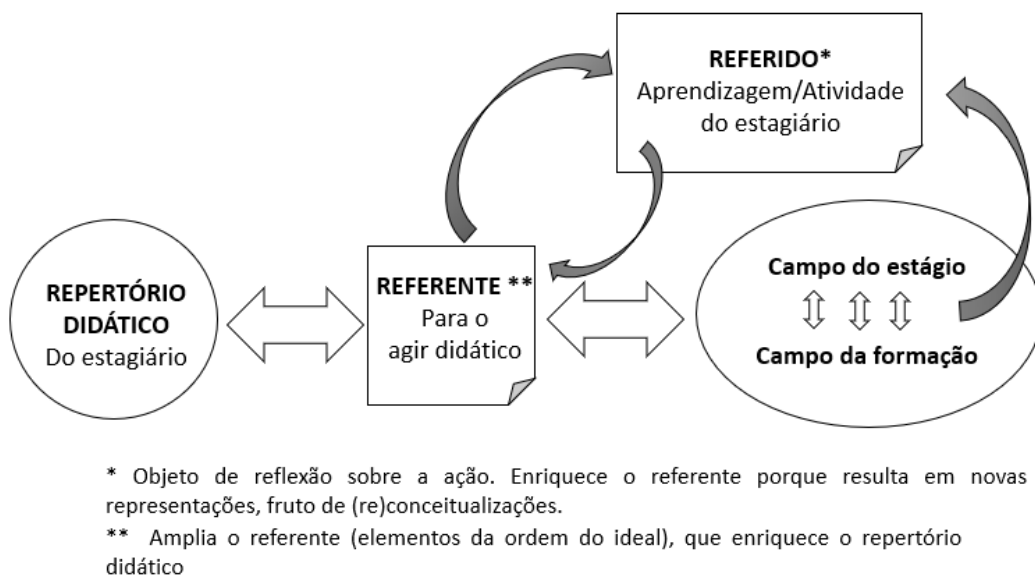
Em outras palavras, no ES, a reflexão sobre a ação tem que ser vista como uma atividade ensinável e como objetivo final de formação, levando o estagiário que (como todo aluno) se encontra geralmente imerso na realização de tarefas típicas de estágio, a perceber a importância da (re)conceitualização tanto das práticas docentes (observadas ou realizadas pelo estagiário) quanto daquilo que é necessário para o alcance dos objetivos de aprendizagem. Isto é, importam não apenas os resultados de uma dada tarefa (um plano de aula bem ou mal redigido, uma aula em que tudo corre bem ou em que nada dá certo...) mas, sobretudo, se o estagiário transformou esta tarefa em objeto de reflexão e se essa reflexão resultou em uma (re)conceitualização e no enriquecimento de seu repertório didático (CICUREL, 2011).

Como apontado por Pastré (2007) e Beckers (2010), a (re)conceitualização está no centro da profissionalização. Segundo Beckers (2010), a formação inicial pode ter um papel crucial no início de uma construção profissional. O formador que deseja proporcionar uma aprendizagem profissional deve recorrer a dispositivos de formação que sejam propícios à passagem do registro pragmático ao registro epistêmico. Isso acontece quando o formador orienta a construção coletiva de um referencial para o agir didático que permitirá tanto a análise do agir didático observado/vivenciado quanto a reconceitualização desse agir.

O procedimento de dupla articulação na construção do agir didático ilustra o movimento reflexivo que é próprio da avaliação formativa e ativa constantemente a capacidade de autoavaliação dos estagiários. Em situação de estágio, o repertório didático inicial do estagiário (que pode incluir, entre outros elementos, as experiências vivenciadas como aprendente, as representações construídas a respeito de seus professores e os saberes construídos nas disciplinas cursadas anteriormente), não é objeto de uma reflexão consciente e intencional. É no contato com as atividades de estágio, tanto as do plano da ação didática (campo de estágio) quanto as do plano da ação metadidática (campo da formação) que esse repertório poderá ser ampliado de maneira consciente, uma vez que essas atividades favorecem a construção

progressiva de um referente, no sentido introduzido por Hadji (1994) (ver 3.2). A figura a seguir ilustra o processo de confrontação entre um referente para o agir didático e o referido, isto é, a realidade observada (atividades do estagiário e/ou seu estado atual de aprendizagem):

Figura 6: A construção do referente para o agir didático no Estágio Supervisionado de LE



Fonte: Elaboração própria

Nesse processo, duas confrontações acontecem: a primeira entre o referente, conjunto de representações do agir didático, e o referido, conjunto de elementos significativos do estado atual de aprendizagem alcançado pelo estagiário; a segunda entre o referido e os objetivos de aprendizagem do ES. O resultado dessa dupla confrontação influencia no enriquecimento do repertório didático, pois subentende uma atividade de reconceitualização e de sistematização de dimensões do agir didático, que serão explicitadas na próxima seção.

Se a hipótese levantada na Introdução de nossa tese, de que grande parte dos estagiários de LE não tem consciência acerca dos objetos didáticos do ES e dos objetivos de aprendizagem que precisam alcançar, estiver correta durante suas atividades práticas, as práticas de avaliação formativa que acabamos de expor, quando implementadas na apreciação da aprendizagem do agir didático, são o meio apropriado para refletir sistematicamente sobre este objeto e sua construção na formação inicial.

4 O AGIR DIDÁTICO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS/CULTURAS ESTRANGEIRAS

O agir do professor de LE é um objeto de estudo que articula diferentes contribuições teórico-metodológicas e cujas dimensões são teorizadas a partir da compreensão e da ressignificação da prática docente – atividade situada e relacional, pois dirigida a aprendentes e elaborada com base em objetos didáticos e objetivos precisos.

Estudar o agir docente é uma tarefa bastante ambiciosa que esbarra na complexidade da situação de ensino e no fato de que esse objeto de estudo se decompõe em múltiplas dimensões, exigindo que se tenha clareza quanto aos momentos do agir, o foco e as abordagens de pesquisa a serem adotados (JORRO, 2006). Como mencionado na Seção 2 deste trabalho, decidimos focalizar uma dimensão do agir professoral: o agir didático do professor de LE. Este é a dimensão do agir docente que diz respeito às intervenções de caráter didático (SILVA, 2013) relativas às transformações, pelo professor e pelos aprendentes, dos objetos a ensinar em saberes ensinados dos quais os aprendentes se apropriarão progressivamente.

Na perspectiva da DLC (Seção 2), estas transformações dizem respeito à problemática da elaboração didática, que envolve saberes que são, ao mesmo tempo, externos à comunicação (saberes escolares) e dependentes dela, já que construídos por meio das trocas entre os atores da sala de aula (BUCHETON, 2009). A coconstrução de saberes enfatiza, segundo Bucheton (2009), o papel central dos *gestos professionnels*⁶³ do professor, de implementar ações que apoiam, acompanham, pilotam, criam condições, situações didáticas para que os alunos sejam capazes de (re)construir os saberes em jogo.

É este agir complexo que nos propomos a estudar, enquanto objeto de pesquisa e objeto didático do Estágio Supervisionado de LE. Para isso, esta seção reúne as mais recentes contribuições teórico-metodológicas a respeito do agir docente, especialmente no que diz respeito aos *gestos* do professor (CICUREL, 2011; AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008; SCHNEUWLY, 2009) e ao ensino como trabalho (LOUSADA, 2017; MACHADO, 2004;

⁶³ Como veremos nesta seção, nos estudos que focalizam os gestos do professor e/ou do formador de professores, encontramos diferentes nomenclaturas e acepções, como por exemplo, *gestos professionnels* (JORRO, 2004; BUCHETON, 2008, 2009), *gestos didáticos* (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008; SCHNEUWLY, 2009), *gestos professionnels do formador* (PANA-MARTIN, 2015), ou, simplesmente, *gestos do formador* (GAGNON; DOLZ, 2018). Tomando por base os objetivos deste trabalho, nossa reflexão está baseada, principalmente, na modelização dos *gestos didáticos* do professor de línguas e dos *gestos do formador*.

FARIAS; MORAES, 2020, em diálogo com os estudos em DLC. Primeiramente, caracterizamos o agir didático do professor de LE de maneira ampla, enquanto languageiro, relacional e reflexivo. Em seguida, e retomando as primeiras considerações feitas na Seção 2, delimitamos progressivamente nosso objeto de estudo, destacando suas especificidades e vislumbrando sua didatização no âmbito de uma formação à prática de ensino de LE. Por fim, refletimos sobre o agir didático enquanto objeto de ensino e de aprendizagem no Estágio Supervisionado.

4.1 AGIR DIDÁTICO: RELACIONAL, LANGUAGEIRO E REFLEXIVO

Quando falamos em agir didático do professor de LE (doravante, AD), pensamos de imediato na multiplicidade de ações que o professor executa, em sala de aula, para realizar seu trabalho. São ações que são coordenadas e/ou simultâneas, planejadas e/ou improvisadas, e que estão subordinadas a um objetivo global (CICUREL, 2011), o de ajudar a aprender. Trata-se de um agir pragmático, já que tem como principal preocupação o seu interlocutor, o aprendente, num determinado tempo e espaço, a sala de aula de línguas.

A interação que se constrói na sala de aula de LE tem como propósito essencial transmitir, facilitar a compreensão e conceitualização de saberes de diferentes ordens, bem como de aprimorar esses saberes com vistas ao desenvolvimento de competências, de ordem languageira e de ordem geral (CONSELHO DA EUROPA, 2001), que envolve os saberes transversais, como o saber aprender, um saber avaliar, saber refletir, e que ajudam tanto no alcance dos objetivos languageiros quanto no desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia.

Assim, o AD, que se inicia com o planejamento das aulas (SILVA, 2013) e se materializa na sala de LE é predominantemente didático, pois relaciona as ações do professor e as ações dos aprendentes na transformação dos objetos didáticos em objetos efetivamente ensinados e, progressivamente, em objetos de aprendizagem. Nessa alquimia didática, observa-se que os objetos de ensino não são apenas a outra face dos objetos de aprendizagem. Ainda que o professor implemente ações outras que não relativas ao que está posto para ser ensinado e aprendido – ações visando o bom comportamento, a disciplina, o desenvolvimento de atitudes autônomas –, entendemos que tudo aquilo que se desenvolve na aula de LE tem um fundamento didático, pois visa sempre a uma aprendizagem ou à facilitação de aprendizagens.

Para dar conta dessas variações, Silva (2013) diferencia o AD geral do agir didático específico. É geral o agir que diz respeito às intervenções realizadas independentemente do conteúdo escolar ou objeto de ensino desenvolvido em uma aula “como, por exemplo, as intervenções que visem o desenvolvimento de estratégias e de formas sociais de trabalho como o debate ou o trabalho em grupo que pode ser realizado em qualquer disciplina [...]” (SILVA, 2013, p. 370); é específico quando corresponde às intervenções voltadas para o objeto de ensino escolhido (SILVA, 2013). Geral ou específico, esta dimensão do agir docente terá sempre relação com as “intervenções que um professor faz em interação com seus alunos no momento de ensino e aprendizagem de um objeto de ensino ou às intervenções de planejamento e construção de um dispositivo de ensino” (SILVA; DOLZ, 2015, p. 57).

Consequentemente, o AD do professor de LE é predominantemente linguageiro, pois se concretiza por meio da interação com os aprendentes. Logo, as pesquisas interessadas na profissão docente atribuem uma grande importância às linguagens, uma vez que o trabalho compartilhado entre professor e alunos se dá de forma dialogada, como o caracteriza Cicurel (2011, p. 10):

A particularidade desse diálogo – porque ele se efetua em uma situação explicitamente didática – é que ele coloca em contato participantes cujo status, definidos pela instituição, é assimétrico. Um guia as trocas, os outros participam do polílogo e influenciam em parte sua dinâmica⁶⁴.

A prática de ensino dialogada, orquestrada pelo professor, depende do planejamento das ações de ensino e da capacidade do professor de adaptá-las, *in loco*, já que seu trabalho é dotado de uma parte de imprevisibilidade. Como afirma Cicurel (2011), para que esse dispositivo funcione, são necessárias regras de fala, rituais linguageiros que acompanham as trocas entre coparticipantes do ensino-aprendizagem, “de tal modo que cada participante sabe – mais ou menos – quando ele deve tomar a palavra ou cedê-la bem como aquilo que deve dizer⁶⁵” (CICUREL, 2011, p. 10).

Na aula de LE, a gestão partilhada entre professor e alunos ganha transformações específicas ao ensino-aprendizagem da nova língua-cultura. É natural que a assimetria de papéis

⁶⁴ No original: “La particularité de ce dialogue – parce qu’il s’effectue dans une situation explicitement didactique – est qu’il met en contact des participants dont le statut, défini par l’institution, est asymétrique. L’un guide les échanges, les autres participent au polylogue et influencent en partie sa dynamique”.

⁶⁵ No original: “[...] de telle sorte que chaque participant sait – plus ou moins – quand il lui revient de prendre la parole ou de la céder et ce qu’il est en droit de dire”.

torne-se mais evidente, principalmente nos primeiros ciclos de aprendizagem, pois é necessário tempo para que os aprendentes se apropriem de meios que lhes permitam tomar a palavra com certa autonomia, na língua-alvo (ainda que de forma limitada, hesitante ou com o apoio de sua língua materna).

Ademais, na classe de LE, as interações acontecem, muitas vezes, em torno de sequências fictícias que imitam a vida real (CICUREL, 2011), isso porque aprender uma língua envolve a construção não apenas de saberes sobre ela, mas, principalmente, de saberes procedimentais e atitudinais (afinal, é uma língua-cultura) que lhes permitirão se inserir em práticas sociais muito próximas daquelas realizadas no(s) país(es) da língua-alvo. Assim, para que os aprendentes desenvolvam continuamente competências, eles deverão ser confrontados, frequentemente, a situações que motivem a mobilização e atualização desses e tantos outros saberes.

É evidente que o diálogo na sala de aula de LE contém “uma linguagem própria, modos particulares de tratamento, procedimentos de remediação de erros, um conjunto de estratégias discursivas que são postas em prática durante o ensino da língua-alvo”⁶⁶ (CICUREL, 2011, p. 14). Para melhor apreender as especificidades do trabalho do docente de LE, é necessário ir a campo, observar e registrar práticas de ensino e de aprendizagem (que se realizam por meio da linguagem) e distanciar-se para a análise dessas práticas. É esse tipo de pesquisa, que transforma a sala de aula de língua em espaço para a descoberta e compreensão dos gestos e da fala profissionais.

Concordamos, assim, com Bucheton (2019) quando afirma que “a linguagem (falar, escrever, ler) [é] o instrumento primeiro do professor e a ferramenta fundamental do aluno para aprender a pensar e se educar [...]”⁶⁷ (BUCHETON, 2019, p. 51). A ação docente deve, portanto, preocupar-se em deixar aos alunos mais tempo de fala, nas diferentes etapas de uma unidade didática, para não incorrer na transmissão de saberes (declarativos, em sua maioria) que predomina em muitas salas de aula. Nesses espaços, “a fala é desigual: um sabe, o outro, não; um tem o poder de avaliar, decidir, o outro, não”⁶⁸ (BUCHETON, 2019, p. 52).

⁶⁶ No original: “[...] des modes d’adresse particuliers, des procédures de réparation des erreurs, un ensemble de stratégies discursives qui se mettent en place lors de l’enseignement de la langue-cible”.

⁶⁷ No original: “Le langage (parler, écrire, lire), l’instrument premier de l’enseignant et l’outil fondamental de l’élève pour apprendre à penser et s’éduquer [...]”.

⁶⁸ No original: “[...] la parole est inégale : l’un sait, l’autre non ; l’un a le pouvoir d’évaluer, décider, l’autre non”.

Por outro lado, se a ação do professor é formativa e centrada nas aprendizagens, ela visa à modificação dos usos da linguagem, primando por uma melhor distribuição do tempo de fala do professor e dos alunos e uma partilha de tarefas, o que, na prática da sala de aula, confere aos aprendentes mais oportunidades de expressar seus processos cognitivos e mais oportunidades ao professor de promover reflexões de cunho metacognitivo.

Essa partilha de tarefas está no centro da metodologia da avaliação formativa, cujos procedimentos, como vimos, visam a criar oportunidades para que os aprendentes verbalizem suas estratégias, os saberes construídos, suas dificuldades, e assim por diante: ela aparece como um meio para que os alunos tomem consciência de seus processos de aprendizagem e de seus processos cognitivos no uso da língua alvo e, portanto, como um meio de maior objetivação desses processos complexos e de ação sobre eles. Deste modo, as atividades de autoavaliação de que falamos na Seção 3, por levantarem uma série de questões cujas respostas trazem à tona o processo reflexivo e crítico ao qual o professor nem sempre tem acesso, ajudam a conferir maior protagonismo aos alunos.

O fato de a ação do professor estar condicionada à ação do aluno mostra que seu *métier* é relacional. Como explica Bucheton (2019), os gestos profissionais que emprega o professor ao longo de suas intervenções não visam à produtividade (como o são os trabalhos manuais, mecânicos), mas sim, “a fazer aprender para crescer, para educar para a vida social, para preparar os alunos a enfrentar o futuro”⁶⁹. Os gestos do professor são, logo, *dirigidos* e *ajustados* ao aluno e ao coletivo do qual ele faz parte, para obter em retorno uma ação singular ou coletiva: ouvir, responder, refletir, tornar-se autônomo (BUCHETON, 2019, p. 20).

Como resultado, as ações do professor na aula são indissociáveis “da atividade de seus alunos: há coatividade”⁷⁰ (PASTRÉ, 2007, p. 82). Segundo este autor, podemos analisar essa coatividade do ponto de vista do professor, mas sem esquecer que ele deverá ser constantemente referido à atividade dos alunos. Consequentemente, investigar o agir didático do professor de LE, em especial o que ele diz ao interagir com seus alunos para ensinar-lhes alguma coisa, para os envolver nas atividades languageiras, sempre levará a considerar o aprendente de LE. No âmbito do ES, por exemplo, essa relação é bastante significativa, já que os estagiários constroem seu agir didático com base na observação da coatividade real entre o(s) professor(es)

⁶⁹ No original: “[...] à faire apprendre pour faire grandir, pour éduquer à la vie sociale, pour préparer les élèves à affronter leur avenir”.

⁷⁰ No original: “[l’activité d’un enseignant n’est pas dissociable] de l’activité de ses élèves : il y a co-activité”.

regente(es) e os alunos do campo de estágio que acompanham. Isso se reflete na atividade de planejamento e de intervenção, pois os estagiários, sob a ajuda do formador, planejarão e ajustarão ações didáticas para aprendentes reais, levando em consideração seus níveis, estilos de aprendizagem, dificuldades.

Tendo em vista o fato de que os estudos realizados na interface entre as ciências da linguagem, a psicologia social e cognitivista e a DLC têm mostrado, cada vez mais, a importância da interação (professor-alunos; alunos-alunos) na construção de sentidos e na aprendizagem, essas atividades didáticas planejadas no estágio serão complementadas pela atividade dos alunos, que serão convidados a observar, analisar, levantar hipóteses, deduzir regras, sugerir respostas, produzir textos, avaliar. Apropriar-se de um agir didático no estágio significa aprender a interagir com os alunos, sem os quais a atividade do professor perde seu sentido.

Essa interação, segundo Bucheton (2019), envolve diferentes linguagens que não só a verbal, uma vez que os registros semióticos utilizados são bastante diversificados, fortemente imbricados e complementares (BUCHETON, 2019): tom de voz, gestos corporais, mímicas, olhares, desenhos, esquemas, entre tantas outras formas de linguagem, constituem-se em imprescindível vetor do ensino. Como veremos nas próximas subseções, o professor experiente se serve frequentemente de gestos corporais como artifícios, astúcias (ver 4.4, *gestos de apagamento do professor*) para fazer o aluno falar, desenvolver seu raciocínio, confirmar suas hipóteses, sem que para isso precise interrompê-lo com um comentário. Estes gestos não-verbais são também objeto de observação e análise dos estagiários e fazem parte do repertório didático (ver 4.3) em construção, na formação inicial.

Enfim, se as linguagens facilitam o ajuste na ação didática e medeiam as atividades de ensino e de aprendizagem, é a reflexividade do professor que garante a regulação de seus gestos face à imprevisibilidade das situações de ensino-aprendizagem, ajustando seu planejamento na ação em benefício dos aprendentes. Isto posto, fica evidente que o agir didático formativo é inevitavelmente reflexivo.

Tomando por base o paradigma do professor reflexivo (PERRENOUD, 2001b; ALTET, 2001), podemos dizer que o agir didático do professor de LE é profissional na medida em que se constitui “por um processo de racionalização dos conhecimentos postos em ação e por práticas eficazes em uma determinada situação” (ALTET, 2001, p. 25). Além de refletir no calor da ação (PERRENOUD, 2002) para gerenciar as interações com os alunos e os

imprevistos na sala de aula, ao distanciar-se da ação (na sala de aula), “ele reflete sobre o que aconteceu, sobre o que fez e tentou fazer, sobre os resultados de sua ação [...], para saber como continuar, retomar, enfrentar um problema” (PERRENOUD, 2002, p. 36). Essa reflexão, que pode se dar ao final de uma aula, em conversa com outros professores ou durante a preparação de aulas, constitui uma importante atividade e um objeto de ensino-aprendizagem da formação inicial. No ES, a reflexão sobre a ação se torna essencial, não apenas para racionalizar as práticas observadas no campo de estágio, como para permitir que aprendizagens efetivas aconteçam.

Diante do exposto, acreditamos que o agir didático é constituído por dimensões linguageiras, relacionais que culminam num processo contínuo de avaliação/reflexão incidindo no (re)planejamento da ação. Essa compreensão é necessária para transformar este agir em objeto de ensino-aprendizagem da formação à prática de ensino de LE.

4.2 AGIR DIDÁTICO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS-CULTURAS ESTRANGEIRAS

Vimos que o agir didático é uma dimensão do agir docente que diz respeito à transformação dos objetos didáticos. Levando-se em consideração o fato de que o processo de elaboração didática se inicia antes da aula, durante o planejamento, e que as intervenções do professor engendram, ainda que minimamente, um processo de reflexão que orienta as ações futuras dos alunos, concluímos que o AD se subdivide em dimensões principais: o planejamento, a intervenção e a avaliação/regulação da ação.

4.2.1 Dimensões do agir didático do professor

Como observa Silva (2013), no **planejamento**, os objetos a serem ensinados passam por sua primeira transformação. Ainda que as intervenções do professor dependam da interação com os alunos, a preparação de aulas tem um papel fundamental em sua atuação. Nas aulas de LE, em geral, o professor dispõe de um conjunto pedagógico incluindo, além do material disponibilizado aos alunos, o guia do professor, que contém prescrições para as atividades a serem desempenhadas pelo professor em sala de aula. Além de consultar as prescrições do guia, o professor também formula autoprescrições para complementar as orientações do guia ou para

suprir a ausência de instruções mais específicas e adaptadas ao seu público, “uma vez que os guias pedagógicos em geral não mostram como as prescrições devem ser materializadas”⁷¹ junto aos alunos (BAHIA; FARIAS, 2019, p. 90). Entende-se com isto que eles não especificam quais ações languageiras precisam ser implementadas para que o objetivo de uma determinada atividade seja atingido: que comandos, instruções, explicações constitutivos dos gestos didáticos (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008) do professor LE empregar para levar o aluno a ler, ouvir, identificar, analisar, conceitualizar, falar, escrever, avaliar.

As prescrições desempenham um papel decisivo do ponto de vista da atividade: elas não apenas desencadeiam a ação do professor, como são também constitutivas de sua atividade (AMIGUES, 2004). Como destaca Clot (1995), o trabalho de preparação da aula pelo professor ocupa uma posição de articulação entre as prescrições, elaboradas em prol dos alunos, e seu trabalho na sala de aula. Se o professor registra em seu plano prescrições para o seu trabalho, estas não são direcionadas unicamente a ele, mas igualmente aos alunos, cuja atividade o professor pretende transformar por meio do seu agir.

Além de consultar e/ou tomar notas das (auto)prescrições em seu planejamento, o professor, em sala de aula, reformula didaticamente essas prescrições que são escritas para serem verbalizadas aos alunos e engajá-los no diálogo que é próprio das aulas de LE. Nesse processo, há uma série de escolhas a serem feitas: comandos curtos ou longos, para facilitar a compreensão; uso de palavras transparentes, de sinônimos para explicar e de gestos não-verbais que acompanham a fala; uso exclusivo da língua-alvo ou um vai e vem entre a LE e a língua materna dos alunos. Em formação inicial, como veremos nas Seções 5 e 6, a formulação didática (BUCHETON, 2008; 2009) ou a materialização dos prescritos (BAHIA; FARIAS, 2019) torna-se uma aprendizagem fundamental para que os estagiários consigam implementar as ações planejadas de modo dirigido e adaptado aos alunos do campo de estágio. Ainda que saibamos que nem tudo sai como previsto, independentemente da experiência que possua o professor, planejar, formular as prescrições, simular as aulas são exercícios que favorecem o desempenho dos estagiários e contribuem para a construção de seu repertório didático.

O trabalho que se desenvolve em sala de aula constitui um segundo momento de “testar” prescrições. Efetivamente, o professor precisa materializar o prescrito para poder “dar aula”, como explica Saujat (2004a, p. 5-6):

⁷¹ No original: “Vu que les guides pédagogiques en général ne montrent pas comment les prescriptions doivent être matérialisées [...]”.

Para que o trabalho do professor se torne efetivo, é necessário que ele vá ao encontro do trabalho de seus alunos, cujo significado se estabelecerá a partir da apresentação do que eles têm que fazer e das condições em que devem fazê-lo. Cabe então ao professor começar a fazer os alunos trabalharem, gerenciando um processo de ‘negociações’ da tarefa no âmbito de uma atividade coletiva cuja finalidade é regular a execução deste trabalho: para isso, ele conta com gestos que fazem parte dos gestos do trabalho⁷².

A **intervenção** é a tarefa central do trabalho do professor. É no encontro com os alunos que os objetivos e objetos são apresentados e as atividades típicas de uma aula de LE são realizadas. No que diz respeito às competências e habilidades em jogo a cada módulo ou unidade de ensino, o AD (que, na aula, se desenvolve com o agir do aluno) é moldado pelos objetivos de aprendizagem estabelecidos e pelas fases que compõem uma unidade didática de LE (de que falaremos no próximo tópico), garantindo a organização das atividades de ensino-aprendizagem (LAURENS, 2012).

Na sala de aula, como vimos no início desta seção, o agir do professor é predominantemente linguageiro. Ao observarmos uma aula de LE, reconhecemos gestos verbais e não verbais, estratégias, rotinas que são típicas desse contexto. Não esqueçamos que a aula tem por objetivo transformar atos de ensino em atos de aprendizagem (RICHTERICH, 1994). Seu agir visa, dessa forma, fazer com que seu interlocutor, o aprendente, realize ações para aprender. Assim, se tomarmos por base a perspectiva acional (CONSELHO DA EUROPA, 2001) ou, como sugere Bourguignon (2013), “comunicacional”, dar aula de LE é colocar o aprendente em ação, dando-lhe tarefas a cumprir que não são apenas linguageiras, mas remetem a práticas sociais, criando condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento da autonomia.

Além de “colocar” o aluno em ação e animar as atividades da aula de LE, o professor precisa avaliar para regular, intervindo em tempo real e ao longo do processo na atividade e na aprendizagem dos alunos. Como tratado na Seção 3, segundo Perrenoud (1998), o professor preocupado com as aprendizagens busca observar seus alunos de forma sistemática, a fim de

⁷² No original: “Il faut que l’effectivité de son travail rencontre celle du travail de ses élèves, dont le sens va se jouer dès la présentation de ce qu’ils ont à faire et des conditions dans lesquelles cela doit être fait. Il incombe alors au professeur de mettre les élèves au travail, en gérant un processus de “négociations” de la tâche dans le cadre d’une activité collective dont l’objet est la régulation de l’accomplissement de ce travail : il s’appuie pour ce faire sur des gestes qui relèvent des gestes du métier”.

compreender melhor seu funcionamento, para poder ajustar suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas, na esperança de otimizar as aprendizagens (HADJI, 2011). A observação formativa do professor permite-lhe recolher dados sobre as aprendizagens e as dificuldades dos alunos, que serão objeto de reflexão e, se necessário, replanejamento e redirecionamento de seu agir.

Enfim, a reflexão constitui a terceira dimensão do AD. Diferentemente do planejamento e da intervenção, dimensões que podem ser identificadas na cronologia do trabalho do professor, a reflexividade está presente em diferentes momentos de seu agir. O planejamento é atividade reflexiva por natureza, que antecipa a ação didática em sala de aula. Na intervenção, temos o que Perrenoud (2002, p. 33) chama de *reflexão no calor da ação*, quando o professor tem pouco tempo para meditar, “para decidir o passo seguinte: interromper ou não uma conversa, iniciar ou não um novo capítulo”. Ao distanciar-se da sala de aula, o professor reflete sobre o que aconteceu e sobre os resultados de sua ação. Segundo o autor, a reflexão longe da ação é, com frequência, “retrospectiva e prospectiva, ligando o passado e o futuro” (PERRENOUD, 2002, p. 36).

Além daquilo que o professor observou em sala de aula, outro importante objeto de reflexão envolve aquilo que deixou de fazer, que gostaria de ter feito e/ou não conseguiu fazer (CLOT, 1999). Nesse sentido, Amigues (2004) argumenta que, no domínio do ensino, o não realizado é, por vezes, mais importante do que o que foi efetuado, pois reforça a necessidade de reflexão.

Em relação ao planejamento e à intervenção didática, a reflexão é a dimensão menos perceptível do AD do professor. Ela pode acontecer de forma organizada, sistemática, no ato de planejamento, por exemplo, ou de maneira espontânea, entre uma aula e outra, em uma conversa com um colega de profissão. Além disso, a reflexão sobre a ação renova-se constante: “nada é tão efêmero quanto as interações e os incidentes críticos em uma sala de aula” (PERRENOUD, 2002, p. 37). Por essa razão, no âmbito da pesquisa sobre o trabalho e a profissionalização docente, pesquisadores têm buscado, nas vertentes das Ciências do Trabalho, metodologias como as entrevistas de autoconfrontação que fazem com que o professor exteriorize seu processo reflexivo, informando o pesquisador ou o formador sobre sua atividade.

Tendo em vista o fato de que a reflexão atravessa o AD do professor, na figura a seguir, dispomos as três dimensões discutidas nesta seção de acordo com as relações entre a ação didática e a reflexão:

Figura 7: O Agir didático do professor



Fonte: Elaboração própria

Tendo ilustrado, na figura 7, as principais dimensões do AD do professor, faz-se necessário delimitar o AD do professor de LE. Para isso, precisamos fazer essa reflexão dentro da Didática, afinal a atividade de ensino de LE tem características teóricas, metodológicas, epistemológicas e didático-pedagógicas próprias. Em segundo lugar, toda tentativa de teorização/modelização do AD cai no reducionismo, uma vez que não se pode dar conta de todas as teorias e metodologias de ensino-aprendizagem de LE e dos diversos contextos em que as línguas podem ser ensinadas/aprendidas.

Cientes de que precisamos fazer escolhas, nossa proposta de modelização está atrelada, em um nível *macro*, às abordagens pós-comunicativas no ensino-aprendizagem de línguas-culturas; num nível *meso*, está atrelada às fases da *unidade didática* de LE (COSTE; GALISSON, 1976; CUQ, 2003; COURTILLON, 2003), às atividades languageiras e linguísticas propostas dentro de cada fase, aos objetos e objetivos de ensino e de aprendizagem de LE; por fim, está condicionada pelo contexto de ensino remoto em que realizamos nossa pesquisa (ver Seção 5). Acreditamos que a inclusão desses elementos na reflexão sobre o AD ajuda a identificar ações didáticas comuns aos professores de LE que conduzam à criação de um modelo de didatização dessas ações no contexto do Estágio supervisionado.

4.2.2 Fundamentos do agir didático do professor de LE

A forma de ensinar uma LE varia de um professor para o outro, de uma instituição para a outra, pois depende da formação que o professor recebeu, das experiências que vivenciou enquanto aprendente e enquanto profissional de ensino, dos contextos em que atua. Entretanto, para além dessas variações sociais, culturais, didáticas, parece-nos perfeitamente possível identificar algumas constantes no ensino de uma LE (como no ensino de língua materna, língua segunda) relativas às abordagens didáticas que um professor emprega. É muito comum que um aprendente de francês, ao se dedicar à aprendizagem de uma segunda LE, como o inglês, o espanhol, sinta-se familiarizado com os gestos, as estratégias, as abordagens dos professores dessa segunda língua: afinal, ao estudar francês, ele foi, muito provavelmente, convidado a ouvir, repetir, memorizar, analisar, inferir para construir sentidos na língua-alvo.

Consideradas as referidas variações e as mudanças nos métodos empregados, no material didático utilizado, um aluno que estuda sua segunda LE já foi exposto à compreensão de textos autênticos e os memorizou, já os reutilizou para falar, escrever, já descobriu regras de funcionamento da língua e as exercitou. São essas invariáveis típicas do contexto de ensino de uma LE que nos permitem extrair uma estrutura comum ao AD docente. Presentes na coatividade do professor e dos alunos em torno de um material didático, tais constantes são fruto da evolução metodológica no campo do ensino-aprendizagem de línguas-culturas. Como mostra Laurens (2012, p. 61), *os momentos da aula de línguas* consagraram-se, desde os anos 1970,

[...] com o surgimento da metodologia Estruturo-Global-Áudio-Visual (SGAV), que propunha um caminho preciso a ser percorrido na articulação das atividades de ensino-aprendizagem, em que os aprendentes eram colocados em situação de memorizar e reempregar maneiras de dizer⁷³.

Surge, na mesma época, a noção de *unidade didática* veio substituir a noção de *lição* (GALISSON; COSTE, 1976), oficializando a necessidade de modelização na metodologia de ensino de LE. Segundo Galisson e Coste (1976), diferentemente da *lição*, em uma unidade didática, é o conteúdo que determina o tempo. Não há uma duração pré-estabelecida, uma vez que ela “quase sempre ultrapassa os limites do período ou da hora para se estender se estender

⁷³ No original: “[...] avec l’émergence du courant structuro-global audiovisuel (SGAV), qui proposait un chemin précis à suivre dans l’articulation des activités d’enseignement/apprentissage, où il s’agissait principalement de mettre les apprenants en situation de mémoriser et de réemployer des manières de dire”.

por 2, 5, 7 ou 10 horas..., o que tem a vantagem de evitar aulas muito carregadas ou demasiadamente diluídas”⁷⁴ (GALISSON, COSTE, 1976, p. 578). Como caracterizam os autores (1976, p. 578), a UD, enquanto opção metodológica,

[reúne] um conjunto coerente de atividades pedagógicas que levem o aluno à descoberta de novos elementos, à sua apropriação e à sua fixação; uma sucessão de "fases" (ou momentos) ligadas entre si por uma hipótese sobre as condições ideais de aprendizagem⁷⁵.

Com a virada comunicativa, emergiram abordagens de ensino-aprendizagem visando ao desenvolvimento da oral. A abordagem comunicativa não estava centrada em um método, mas na expressão do aprendente e na liberdade de escolha do professor. Assistimos, assim, a uma importante expansão do objeto língua-cultura: além das dimensões linguísticas, as dimensões pragmáticas passaram a ser consideradas enquanto objeto didático. Segundo Defays (2020), a comunicação tornou-se, ao mesmo tempo, a finalidade principal da aprendizagem, seu princípio essencial e o ponto de convergência das competências linguísticas, culturais, cognitivas, sociais, emocionais, dentre outras que essa comunicação requer.

Desde que se tornou comunicativo, o ensino de LE destacou-se não somente das práticas de ensino-aprendizagem precedentes (ao menos, na teoria), mas também do ensino de outras disciplinas escolares (DEFAYS, 2020). Efetivamente, nas aulas de LE, a língua-alvo passou a ser colocada em prática desde as primeiras aulas e as atividades escolares e as interações entre os atores da sala de aula modificaram-se, tornando-se mais colaborativas, mais pessoais, por vezes, mais críticas. Com a perspectiva acional, esboçada no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001), o aprendente passou a ser um “ator social”, que realiza atividades languageiras que têm como referência práticas sociais, tarefas da vida quotidiana respeitando, assim, a lei da homologia máxima, segundo a qual o agir da aprendizagem deve ser o mais próximo possível do agir social visado (PUREN, 2011).

As abordagens pós-comunicativas, por se tratar de abordagens, e não de métodos, abrem espaço para o plurimetodologismo que, segundo Puren (2020), vem se desenvolvendo de forma

⁷⁴ No original: “[L’UD] déborde presque toujours le cadre de la période ou de l’heure pour s’étaler sur 2, 5, 7 ou 10 heures..., ce qui présente l’avantage d’éviter les cours trop chargés ou trop dilués”.

⁷⁵ No original: “[...] un ensemble cohérent d’activités pédagogiques qui conduit l’élève à la découverte d’éléments nouveaux, à leur appropriation, et à leur fixation; une succession de "phases" (ou moments) liées entre elle par une hypothèse sur les conditions optimales d’apprentissage”.

empírica desde os anos 1970 no campo de ensino-aprendizagem de línguas-culturas. Segundo o autor, uma abordagem plurimetodológica é um sistema concebido para articular diferentes metodologias e gerenciá-las, colocando-as em sinergia e garantindo a coerência global da abordagem (PUREN, 2020). É necessário, no entanto, que essas escolhas sejam feitas de forma consciente e motivadas pelos objetivos didáticos, bem como pelas necessidades que surgem na sala de aula.

As abordagens pós-comunicativas, presentes nos textos teóricos e nos manuais didáticos de LE, influenciam o AD do professor, principalmente se ele for formado pelo viés comunicativo-acional. Entretanto, no que diz respeito ao AD concreto do professor, a liberdade de escolha é relativizada pela necessidade de uma organização, estruturação do trabalho específico ao ensino-aprendizagem de LE. Como observa Bérard (1991 *apud* LAURENS, 2012, p. 61), “a análise de materiais mostra que a estrutura ternária das unidades didáticas (exposição/treinamento/produção), herdada do SGAV, permaneceu dominante”⁷⁶.

Assim, a unidade didática visa a fornecer uma estrutura para a organização de atividades de descoberta e apropriação de uma LE, a fim de desenvolver a capacidade dos aprendentes de comunicar e agir nesta língua (COURTILLON, 1995). Em suma, segundo Laurens (2012), este dispositivo reúne três grandes fases: recepção, trabalho sobre/com a língua e produção. Na fase de recepção (oral ou escrita), em que predomina uma abordagem interativa, o professor conduz atividades de antecipação (pré-escuta, pré-leitura) e orienta a compreensão global e detalhada de documentos orais e escritos. Essa fase é seguida pela focalização e análise de determinados elementos linguísticos identificados nos documentos da fase de compreensão. Predomina, nessa fase, uma abordagem indutiva que visa à conceitualização de elementos e sua fixação. A fase de produção (oral ou escrita) visa à sistematização dos elementos trabalhados, conduzindo à preparação e realização de textos, pelos alunos, bem como à sua reformulação.

Se observarmos os manuais de ensino de LE da atualidade, podemos identificar essas fases e atividades, deixadas de lado algumas variações. Segundo Courtillon (1995) e Laurens (2012), o conceito de método continua a ser necessário para a reflexão sobre a organização das unidades didáticas, do contrário, há um grande risco de “zapping pedagógico” (COURTILLON, 1995). Ainda que mudem as abordagens, desde o advento da unidade didática, no ensino de LE, e da *sequência didática*, que tem se desenvolvido, principalmente, no âmbito do ensino da

⁷⁶ No original: “[...] l’analyse de manuels laisse apparaître que la structuration ternaire des UD (exposition/entraînement/production), héritée du SGAV, est demeurée dominante (Bérard 1991)”.

língua materna associado ao estudo dos gêneros textuais, o respeito às fases de uma aula de LE permanece necessário para expor o aprendente às práticas da língua-alvo e colocá-lo em situação de compreendê-las, memorizá-las, analisá-las, reproduzi-las e/ou recriá-las, improvisar, ser espontâneo na língua-alvo.

A prova disso é que, se analisarmos os manuais mais atuais de ensino-aprendizagem de LE, veremos que, mesmo com os desdobramentos da abordagem comunicativa, a saber, a abordagem nocional-funcional e a perspectiva acional, preconizada pelo QECRL, há necessidade de um método para organizar os momentos da aula. Muito mais importante do que sua função organizacional, a cronologia das fases da aula de LE visa a facilitar a exposição à língua-alvo e à otimização das condições de aprendizagem. Como postula Courtillon (2003, p. 52), “existe um antes e um depois na ordem de operações pelas quais se adquire a prática de uma língua”⁷⁷, o que ela ilustra assim:

[...] a necessidade de uma certa lógica será sentida por todos. É melhor ter entendido frases para memorizá-las. [...] é preferível ter compreendido os textos como um todo do que simples afirmações, porque tudo faz parte de um contexto⁷⁸.

A lógica generalizante defendida com Courtillon (2003) está fundamentada, evidentemente, nos avanços das ciências da linguagem (em particular, a virada pragmática) – em diálogo com estudos em psicologia cognitiva (centração no sujeito aprendente de línguas): quando o aluno presta atenção à mensagem dos textos que ouve/lê, e quando lhe é dada a oportunidade de expressar suas intenções e ideias, ele se encontra em uma situação propícia à aprendizagem.

Como consequência, consideramos a unidade didática um dispositivo extremamente formativo para o aluno de LE e para o aprendente do *métier* docente em fase de estágio. Claro que o professor pode questionar esse método e testar outras técnicas, no entanto, a necessidade de um encadeamento lógico entre as fases de sua aula e as atividades que ele propõe aos alunos, em vista dos objetivos estabelecidos para essa aula. Um professor experiente e consciente da

⁷⁷ No original: “il y a un avant et un après dans l’ordre des opérations par lesquelles on acquiert la pratique d’une langue”.

⁷⁸ No original: “[...] le besoin d’une certaine logique pourra être ressenti par tous. Il vaut mieux avoir compris des phrases pour les mémoriser. [...] il est préférable d’avoir compris des textes dans leur ensemble plutôt que de simples énoncés, car tout énoncé s’inscrit dans un contexte”.

importância de um fio condutor não pedirá a seus alunos de nível intermediário que leiam um artigo de jornal em LE e, imediatamente, se ponham a produzir um texto de gênero semelhante, sem que para isso eles tenham compreendido e analisado este e outros artigos, com o apoio em seus conhecimentos prévios, identificado e trabalhado em torno de elementos relativos ao gênero, enfim, criado condições suficientes para lançar-se a uma primeira produção.

Todas essas considerações, se não são novidade para um professor experiente, servem de fio condutor no processo de aprendizagem do AD. Sendo a regência uma das principais atividades de estágio, o futuro professor precisa planejar e implementar sequências de ações junto aos alunos de LE que tenham lógica entre si, que conduzam o aluno na aprendizagem de noções e práticas das mais simples às mais complexas, sem pular etapas fundamentais que possam trazer dificuldades ao trabalho do aluno e do próprio professor. Do contrário, este passará mais tempo se questionando sobre o que deu errado e o porquê de os alunos não terem conseguido realizar determinada tarefa.

Desse modo, quando no espaço de formação, estagiários e formador empenham-se em construir um referencial para o AD, desde a fase de observação de aulas. Dentre os inúmeros elementos em jogo na atividade do(s) professor(es), eles passam a observar como ele ensina a compreender, a memorizar (diálogos, estruturas), a reempregar, a conceitualizar, a sistematizar, a escrever, a falar. Agir didaticamente é saber conduzir essas atividades presentes nos dispositivos de ensino de LE como a unidade didática. Não esqueçamos que, além das atividades linguístico-linguageiras, graças aos avanços na psicologia cognitiva, passou-se a valorizar cada vez mais os processos metacognitivos dos aprendentes (de autoavaliação e autorregulação, por exemplo). Conduzir atividades metacognitivas integra, igualmente, o referencial do AD e, ao nosso ver, deve ser objeto da formação.

4.3 O AGIR PROFESSORAL SOB A ÓTICA DOS GESTOS

As ações docentes, na sala de aula, visam a aprendizagem dos alunos. Este objetivo não é alcançado direta ou imediatamente, pois depende dos esforços empregados pelos professores para fazer com que tudo corra bem durante a aula. Para Saujat (2004a, p. 2), “Esses esforços,

são orientados por uma espécie de inteligência das situações profissionais que se materializa em gestos do *métier*⁷⁹.

A noção de gesto docente ou gesto profissional implica a ideia de movimento, de ação. O trabalho do professor, na sala de aula, materializa-se graças a sua voz e a seus gestos corporais, ferramentas de trabalho que lhe permitem ensinar e facilitar a aprendizagem (GAGNON; DOLZ, 2018).

Bucheton (2009) postula que a palavra “gesto” traduz a dimensão pragmática do trabalho do professor: por gestos profissionais, a autora designa, de maneira metafórica, “a ação do professor dirigida ao aluno ou ao grupo-classe, com a finalidade de instruir e educar” (BUCHETON, 2019, p. 79). O gesto, entendido assim, caracteriza uma ação de comunicação inscrita em uma cultura escolar compartilhada, e é um indicador, verbal e corporal, direcionado a um interlocutor, o aprendente, de quem se espera uma reação: ver, compreender, perceber, trabalhar, responder, supor, deduzir (BUCHETON, 2019). Os gestos consistem, assim, em maneiras de dizer, de fazer e de ser para garantir a comunicação entre professor e alunos no centro de um dispositivo didático (DOLZ; GAGNON, 2018).

Na mesma linha, Schneuwly (2009) considera que os gestos profissionais pertencem ao complexo sistema social da atividade docente, que é regida por códigos convencionais, cristalizados por práticas seculares da cultura escolar. Trata-se, segundo Dolz e Gagnon (2016), de uma ferramenta fundamental para observar e compreender a prática profissional, uma vez que “o ato de ensinar é apreendido primeiramente pela voz e pelos gestos corporais, principais ferramentas de trabalho para garantir o ensino e facilitar o aprendizado” (DOLZ; GAGNON, 2016, p. 116). Dessa forma, os gestos profissionais tornam visíveis as intervenções do professor (DOLZ; GAGNON, 2016). Para Schneuwly (2009, p. 36), identificar e descrever os gestos fundamentais do *métier* docente envolve uma série de explicitações:

[quanto ao] esclarecimento das situações, dos dispositivos e das atividades escolares nos quais eles se realizam, bem como dos instrumentos e abordagens que permitem a sua concretização. Eles [os gestos] constituem o museu vivo das práticas de ensino⁸⁰.

⁷⁹ No original: “Ces efforts sont guidés par une sorte d’intelligence des situations professionnelles qui se matérialise dans des gestes de métier [...]”.

⁸⁰ No original: “[suppose donc] une clarification des situations, des dispositifs et des activités scolaires dans lesquels ils prennent place ainsi que des outils et des démarches permettant leur mise en acte. Ils [les gestes] constituent le musée vivant des pratiques d’enseignement”.

Em uma perspectiva didática, Dolz e Schneuwly (2009) analisam os gestos do professor sob a ótica das transformações que se operam sobre os objetos a serem ensinados. Para esses autores, os dois gestos fundamentais do trabalho do professor são a presentificação do objeto e sua elementarização, isto é, a focalização de uma ou mais de uma de suas dimensões, o que supõe uma desconstrução desse objeto (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008). A partir desses dois macro gestos, é possível determinar uma série de outros gestos que fundamentam o ensino (SCHNEUWLY, 2009).

Ainda na perspectiva dos saberes, para Sensevy (2001), o gesto de ensino é um modo de transformação do conteúdo com o intuito de assegurar sua comunicabilidade. Na visão do autor, é o objeto a ensinar que molda o gesto, logo, sua descrição passa necessariamente pela reflexão sobre esse objeto e as ferramentas semióticas que cristalizam saberes inculcados e permitem sua expressão.

Segundo Gagnon e Dolz (2018), os gestos são portadores de significados, pois visam à transformação das significações atribuídas pelos aprendentes aos objetos que lhes são apresentados. Em suma, a noção de gestos engloba uma linguagem específica, a voz, o corpo, ações, rotinas e ferramentas semióticas, transformados com o objetivo de transmitir um conteúdo de ensino ao seu interlocutor, o aprendente (DOLZ; GAGNON, 2018). Os gestos profissionais são, assim, maneiras de interagir por meio do fazer e do dizer com os aprendentes, em vista dos objetos de ensino e de aprendizagem.

Para Pana-Martin (2015, p. 62), os gestos profissionais inscrevem-se “nas artes do fazer no campo da formação de professores”⁸¹ e constituem, portanto, saberes de ação indispensáveis ao exercício do *métier* docente (PANA-MARTIN, 2015; JORRO, 2018) e, portanto, ao ensino e aprendizagem, no campo da formação de professores. E, ainda que sua identificação e compreensão dependa dos objetos e do contexto em que são implementados, nada impede que se faça uma descrição genérica dos gestos do professor (SENSEVY, 2010), sobretudo para fins de formação docente.

É o que pretendemos apresentar e analisar nesta seção. Dentre as modelizações do agir do professor desenvolvidas por estudiosos francófonos, escolhemos analisar o modelo dos gestos didáticos do professor (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008; SCHNEUWLY, 2009), isto é, aqueles que têm uma relação direta com os objetos didáticos. Aebly-Daghé e Dolz (2008)

⁸¹ No original: “[s’]inscrivent] dans les arts de faire du champ de la formation des enseignants”.

postulam que os gestos didáticos estão sistematicamente relacionados aos objetos ensinados, já que sua transformação em objetos de aprendizagem é regulada por esses gestos. O interesse de estudá-los reside justamente na descoberta dos modos de agir do professor quando transforma objetos a serem ensinados em objetos de ensino, facilitando sua compreensão e apropriação gradativa pelos aprendentes, afinal, “é pelos gestos didáticos que o professor delimita o objeto, que o mostra, que o decompõe, que o ajusta às necessidades dos alunos, ou seja, que o transforma para a aprendizagem”⁸² (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008, p. 84).

Não à toa, duas das hipóteses de trabalho nas quais se baseiam os autores é a de “fortes constantes, na didática do francês, nos gestos fundadores atrás da aparente variabilidade inter-professores”⁸³ e na “variabilidade dos gestos específicos para um objeto particular”⁸⁴ (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008, p. 84). Além disso, suas análises fundamentam-se “em uma concepção de um ensino com duplo objetivo: levar o aluno a fazer algo permitindo seu encontro com o objeto e levá-lo a aprender algo”⁸⁵ (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008, p. 84). A partir dessas propostas, buscamos promover uma reflexão teórico-metodológica sobre o AD do professor de LE e sua construção na formação inicial.

4.3.1 Gestos didáticos fundadores

Segundo Schneuwly (2009, p. 36), a dinâmica das transformações dos objetos a ensinar, na sala de aula, é regulada pelos gestos didáticos fundadores. Esses gestos, portadores de significados, “visam transformar os significados atribuídos pelos alunos aos objetos e construir gradativamente novos significados compartilhados pela turma, o mais próximo possível dos significados sociais de referência”⁸⁶.

O autor considera como fundamentais quatro gestos didáticos do professor: **implementação do dispositivo didático, regulação, institucionalização e criação de**

⁸² No original: “[...] c’est par les gestes didactiques que l’enseignant delimité l’objet, qu’il le montre, qu’il le décompose, qu’il l’ajuste aux besoins des élèves, c’est-à-dire qu’il le transforme en vue de l’apprentissage”.

⁸³ No original: “[...] les fortes constantes, en didactique du français, dans les gestes fondateurs derrière l’apparente variabilité interenseignants”.

⁸⁴ No original: “[...] variabilité des gestes didactiques spécifiques pour un objet particulier”.

⁸⁵ No original: “[...] sur une conception de l’enseignement poursuivant un double but : faire faire quelque chose à l’élève en permettant sa rencontre avec l’objet et lui faire apprendre quelque chose”.

⁸⁶ No original: “[...] ont comme but de transformer les significations attribuées par les élèves aux objets et de construire progressivement de nouvelles significations partagées par la classe, au plus près des significations sociales de référence”.

memória didática. Na atividade de ensino, a desconstrução do objeto em dimensões traduz-se pela implementação de ferramentas de ensino (suporte material, instruções, modos de trabalho). Essas ferramentas compõem o que Schneuwly (2009) chama de **dispositivo didático**, por meio do qual o objeto a ensinar é presentificado. Nesse sentido, o dispositivo informa sobre as dimensões do objeto que o professor deseja focalizar. Do ponto de vista operacional, um dispositivo didático é implementado, de forma concreta, por meio de “um comando, uma pergunta ou outro ato linguístico, bem como pela criação de condições concretas que definem uma atividade escolar a ser realizada pelos alunos”⁸⁷ (SCHNEUWLY, 2009, p. 37).

Aeby-Daghé e Dolz (2008), cujos trabalhos inspiraram os de Schneuwly (2009), apresentam e discutem três gestos além da implementação do dispositivo didático: a **presentificação**, a **elementarização**, e a **formulação de tarefas**. A **presentificação** consiste em mostrar aos alunos o objeto de ensino-aprendizagem, por meio de dispositivos adequados. Já a **elementarização** focaliza as dimensões particulares do objeto. Esses dois gestos “se traduzem, entre outros, pelo desdobramento das ferramentas de ensino (suporte material, comandos e modos de trabalho), visando a mostrar e a pontuar as diferentes dimensões”⁸⁸ do objeto (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008, p. 86).

A **formulação de tarefas** diz respeito àquilo que os aprendentes são levados a fazer (ou não) por meio de um enunciado de instrução. Podemos ver que esses gestos acontecem em articulação com a **implementação do dispositivo**, não sendo, portanto, gestos separados, mas que se entrecruzam no processo de construção dos objetos de ensino e de aprendizagem. No modelo de Schneuwly (2009), esses são gestos específicos do gesto fundamental de implementação do dispositivo.

A **criação da memória didática** busca estabelecer uma relação entre os diferentes elementos do objeto decomposto para se formar um todo e para torná-lo comum a todos os alunos (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008). Os componentes do objeto de ensino são retomados de forma retroativa e/ou proativa, ocorrendo a sua reconfiguração dentro de um conjunto de saberes. Este gesto funciona de maneira transversal, como um elo entre diferentes dimensões do objeto didático. O apelo à memória permite que o professor estabeleça, com os alunos, uma cronologia sequencial do que foi, está sendo e será estudado (SCHNEUWLY, 2009).

⁸⁷ No original: “[...] par une consigne, une question ou un autre acte langagier ainsi que par la création de conditions concrètes qui définissent une activité scolaire à effectuer par les élèves”.

⁸⁸ No original: “[...] se traduisent, entre autres, par un déploiement d’outils d’enseignement (support matériel, consignes et modes de travail) visant à en montrer et à en traiter les différentes dimensions”.

O gesto de **regulação** implica uma ação contínua que garante a construção e a transformação do objeto ensinado. Extraído dos estudos em psicologia cognitiva e da avaliação formativa (ALLAL; MOTTIER-LOPEZ, 2005), o conceito de regulação foi adaptado ao estudo dos gestos didáticos e abrange, entre outras ações, “a tomada de informações, a interpretação e, se necessário, a correção em vistas do andamento do trabalho nos dispositivos didáticos”⁸⁹ (SCHNEUWLY, 2009, p. 38). A regulação pode ser de dois tipos: interna e local. O gesto de regulação interna é fundamentado em abordagens instrumentadas e pode se situar no início – quando visa a adaptação dos meios de formação às necessidades dos aprendentes; durante, quando a regulação está integrada às atividades didáticas de uma sequência de ensino, servindo de interface entre os objetivos esperados e o estado atual de aprendizagens; ao final de um dispositivo didático, quando sintetiza o resultado das observações, análises e exercícios, promovendo a regulação da atividade dos aprendentes (SCHNEUWLY, 2009). O gesto de regulação local emerge durante a interação entre professor e aluno, durante uma atividade, e serve de suporte à atividade que o aprendente está realizando e à construção dos objetos didáticos (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008; SCHNEUWLY, 2009).

O gesto de **institucionalização** formaliza e objetiva os saberes construídos durante uma sequência de formação. Este gesto “fixa, explícita e convencionalmente, o status cognitivo do conhecimento para construir uma aprendizagem⁹⁰” (SCHNEUWLY, 2009, p. 39). Trata-se de uma forma de generalização das informações sobre o objeto, objetivando a sua conscientização pelo aluno.

Os gestos didáticos compõem uma descrição genérica para o agir do professor no processo de elaboração didática dos objetos de ensino. Tendo em vista o fato de que a didatização dos objetos começa antes da sala de aula, na preparação de aulas, Silva (2013, p. 298) considera o gesto de planejamento como “um gesto didático fundamental que antecede os outros gestos didáticos, mas que exerce influência sobre eles”. A autora justifica que o planejamento é o momento em que um objeto de ensino passa pela sua primeira transformação: “o professor, ao planejar, faz a primeira focalização das dimensões a serem privilegiadas do objeto na prática que pretende realizar” (*ibidem*). Nesse caso, tratar-se-ia de um gesto virtual, já que envolve a antecipação das interações que o professor pretende realizar com seus alunos.

⁸⁹ No original: “[...] la prise d’information, l’interprétation et, le cas échéant, la correction concernant l’avancement du travail dans les dispositifs didactiques [...]”.

⁹⁰ No original: “[L’institutionnalisation] fixe, de manière explicite et conventionnelle le statut cognitif d’un savoir pour construire un apprentissage”.

Dentro dos sete gestos fundadores apresentados, Aebly-Daghé e Dolz (2008) explicam ser possível identificar gestos específicos do agir do professor. Quando pensamos no AD do professor de LE, por exemplo, sabemos que os gestos fundadores são moldados pelas especificidades desta disciplina, tal como apresentamos em 4.3. Trata-se, portanto, de um modelo que, quando utilizado na formação de professores de LE, por exemplo, serve de base para a reflexão sobre o AD, permitindo que formador e estagiários enxerguem os gestos didáticos pelo viés disciplinar, já que a elaboração didática dos objetos se dará de forma diferenciada.

Tomando como referência as atividades de uma unidade didática, apresentadas em 4.3, é possível observar que os gestos fundadores estão presentes em cada uma dessas atividades, e se decompõem em gestos específicos. Assim, na fase de compreensão, temos gestos específicos voltados para a leitura ou a escuta de textos em LE; na fase de conceitualização, o professor implementará gestos visando à focalização de elementos da língua-alvo, sua compreensão e sua fixação. Em se tratando da compreensão de textos orais, observaremos gestos de repetição, memorização e restituição de réplicas ou conversas. Na fase de produção, oral e escrita, o professor realizará gestos específicos para orientar os alunos e acompanhá-los na redação de seus textos ou na elaboração de diálogos.

Quanto aos objetos como o saber avaliar, de que falamos na Seção 3, estes são construídos de maneira transversal, uma vez que a avaliação formativa atravessa as atividades voltadas para a aprendizagem da língua-alvo. Assim, teríamos gestos específicos de avaliação formativa que visam à conscientização dos objetivos, à construção de um referencial, de critérios e descritores para os objetos de ensino-aprendizagem e às modalidades de autoavaliação.

4.3.2 Gestos do formador de professores de línguas-culturas estrangeiras

A construção de saberes sobre o *métier* do formador de professores de LE permite apreender as regras dessa profissão, identificando elementos de uma identidade coletiva. Assim como buscamos definir o AD do professor de LE a partir de invariáveis da profissão, acreditamos ser possível identificar e reunir constantes no agir do formador, nas disciplinas de ES, pelo menos, no que diz respeito às transformações dos objetos a ensinar em objetos ensinados.

À diferença do professor de LE, o formador, como vimos na seção 1, lida com um objeto relativo a uma atividade profissional. Para ensinar a ensinar, ele precisa criar, com seus estagiários, uma metalinguagem para objetivar os objetos didáticos. A definição de um “coletivo profissional promove seu reconhecimento social, mas pode também servir para construir dispositivos de formação que promovam a aprendizagem da atividade profissional em questão”⁹¹ (CHARLIER; BAUDSON, 2018, p.77).

Os gestos profissionais⁹² do formador de professores, segundo Pana-Martin (2015, p. 62-63), ganham significado em um contexto profissional específico:

[os gestos do formador] são artes de fazer em situação de transmissão de saberes, entre um novato e um especialista. Eles tornam inteligível uma prática profissional, a do formador, ao tempo, partilhada pela profissão e única em sua implementação singular⁹³.

Mais do que transmitir saberes, os gestos do formador são implementados com o intuito de facilitar a construção de saberes profissionais pelos sujeitos em formação. Como vimos na Seção 1, o trabalho do formador não é prescrever abordagens, métodos e gestos profissionais de ensino de LE, e sim, promover junto a seus aprendentes a comparação de práticas, sua teorização e reconceitualização.

Para isso, o formador mobiliza seus próprios *esquemas de operações* que resultam de *suas maneiras de lidar* com a situação de formação (PANA-MARTIN, 2015) que é ensinar um grupo de aprendentes a dar aula de LE. Pana-Martin (2015, p. 63) define o gesto profissional do formador como “uma interação verbal e/ou corporal, intencional e conscientizada pelo formador, que tem uma amplitude variável⁹⁴”. A autora postula que cada gesto integra três níveis de leitura:

⁹¹ No original: “[Cette définition d’] un collectif professionnel favorise une reconnaissance sociale de celui-ci, mais peut aussi servir à construire de dispositifs de formation favorisant l’apprentissage de l’activité professionnelle concernée”.

⁹² Nesta subseção, utilizamos a expressão “gestos profissionais” para nos referir à nomenclatura empregada por Pana-Martin (2015), e gestos do formador para remeter à nomenclatura utilizada por Dolz e Gagnon (2016, 2018).

⁹³ No original: “Les gestes professionnels des formateurs prennent leur sens dans un contexte professionnel spécifique, ils sont des arts de faire en situation de transmission des savoirs, entre un novice et un expert. Ils rendent intelligible une pratique professionnelle, celle du formateur, à la fois partagée par la profession mais unique dans sa mise en œuvre singulière”.

⁹⁴ No original: “[...] une interaction verbale et/ou corporelle, intentionnelle et conscientisée par le formateur, d’amplitude variable”.

- Um aspecto operacional que descreve uma maneira de fazer, reconhecida pelos atores envolvidos na formação.
- Um aspecto simbólico que supõe as intenções e as interpretações dos atores.
- Uma amplitude que reflete o potencial do gesto, sua eficácia e impacto no destinatário da formação. O gesto formador tem amplitude quando induz o desenvolvimento profissional do (futuro) professor.

A fim de categorizar os gestos profissionais das formadoras no âmbito da atividade de acompanhamento individualizado de professores iniciantes, Pana-Martin (2015) utilizou-se das quatro dimensões do agir docente identificadas por Jorro (2004) na forma de gestos fundadores: dimensão linguageira, dimensão epistêmica, dimensão ética e dimensão de ajuste da atividade.

Os gestos profissionais do formador estão ligados a uma dessas dimensões, o que não impede uma certa impermeabilidade entre elas, haja vista que os gestos são, acima de tudo, interações. A **dimensão linguageira** envolve o questionamento e a tradução, gestos que mobilizam o registro linguageiro, mais precisamente, os elementos verbais para interpelar uma prática, suscitar uma reflexão, uma justificativa ou a descrição (tradução) de uma prática de sala de aula.

A **dimensão ética** envolve os gestos de escuta (deixar o professor-estagiário falar, desenvolver seu pensamento) e de problematização (problematizar, fornecer *feedback* adequado a um problema, demanda ou dificuldade levantados pelo professor estagiário), gestos que refletem a relação de confiança estabelecida entre o formador e o professor estagiário (PANA-MARTIN, 2015).

A **dimensão de ajuste da atividade** envolve os gestos de enquadramento, que permitem observar o ajuste da atividade do formador em situação de entrevista de pós-observação (da aula do professor estagiário). O gesto de enquadramento pode ser identificado nas situações de gerenciamento de imprevistos, a proposta de prazos ou a manutenção de uma atmosfera propícia às interações.

Por fim, a **dimensão epistêmica** envolve os gestos de institucionalização, por meio do qual o formador explicita e compartilha um saber profissional de referência, e os gestos de ampliação que se assemelham do conselho pedagógico, ancorados nas situações de sala de aula. Eles correspondem à maneira como o formador retoma elementos observados na aula do professor estagiários para enriquecer seu agir (didático). O gesto de ampliação encontra-se na

intersecção entre o polo da injunção e o polo da adaptação sugerida pelo formador (PANAMARTIN, 2015). A figura a seguir apresenta os gestos profissionais do formador de professores, segundo Pana-Martin (2015) articulados às referidas dimensões do agir profissional do formador:

Figura 8: Gestos profissionais do formador de professores



Fonte: Adaptado de Pana-Martin (2015)

Ainda que a análise de Pana-Martin (2015) tenha se desenvolvido no contexto das entrevistas de acompanhamento de professores-estagiários, sua modelização contribui para a compreensão do *métier* do formador de professores e para a identificação de constantes em seu AD. Essa categorização, que parte dos trabalhos de Jorro (2004; 2018), para quem os gestos profissionais do professor [e do formador] constituem “artes de fazer” expressão que, segundo a autora, permite “destacar a engenhosidade que reside no uso de saberes tácitos, quase invisíveis aos atores e extremamente pertinentes para a condução da ação”⁹⁵ (JORRO, 2018, p. 9).

⁹⁵ No original: “[L]’expression ‘arts de faire’ permet de] mettre en lumière l’ingéniosité qui réside dans l’usage de savoirs tacites, presque invisibles aux acteurs eux-mêmes et tellement pertinents pour la conduite de l’action”.

Embora se trate de contextos diferentes, a categorização de Pana-Martin (2015; 2018), realizada na análise de entrevistas pós-observação, fornece uma grade de leitura das ações didáticas que o formador realiza em diferentes momentos do ES, nosso contexto de pesquisa. No ES, o formador não é (apenas) um tutor, mas o professor regente do ES de LE. Ele é responsável, entre outras tarefas, pela elaboração didática (incluindo a coatividade com os estagiários) dos objetos de ensino relativos ao AD. Nesse caso, o gesto de enquadramento é essencial para negociar objetivos, atividades de estágio, tarefas, prazos, papéis, esclarecendo os fundamentos e o funcionamento do ES.

O gesto de questionamento, por exemplo, é certamente o gesto oficial das atividades de pós-observação e de entrevistas pós-regência do estagiário, entretanto, pode ser observado durante o planejamento e a simulação de aulas. O gesto de tradução pode ser identificado, principalmente, nas conversas pós-observação, pois é por meio deles que o formador dá conta da prática de aula analisada, traduzindo elementos, conferindo-lhes uma determinada conotação (PANA-MARTIN, 2015) e inserindo-os em um contexto mais amplo de práticas de ensino compartilhadas.

Os gestos de tradução e de institucionalização são gestos fundamentais do agir do formador. É por meio deles que são formalizados os saberes advindos da prática. Sua implementação orienta o estagiário a associar as práticas de sala de aula com teorias e modelos, compreendendo que as ações do professor de LE não são aleatórias, mas fundamentadas em abordagens, metodologias, princípios e valores do campo do ensino-aprendizagem de línguas-culturas. Esses gestos têm grande eficácia quando resultam da observação e análise, pelos estagiários, de fenômenos da sala de aula de LE, que são em seguida conceitualizados, nomeados, facilitando sua sistematização.

O gesto de escuta traduz a necessidade de formar professores pelo paradigma da reflexividade, capazes de objetivar suas práticas e explicitar seus processos cognitivos. Ele é associado a uma postura do formador de ouvir, com atenção, a fim de compreender o funcionamento interno de seu estagiário. A escuta atenta permite o desenvolvimento da confiança entre os atores da formação e estimula os estagiários a expressarem suas dúvidas, dificuldades, observações pertinentes, motivando o formador atento a realizar o gesto de problematização a partir desses relatos. O gesto de ampliação, quando ocorre, é a representação do objetivo do AD do formador: contribuir para o desenvolvimento profissional do estagiário.

Nele, vemos o impacto que pode ter a regulação do formador sobre as aprendizagens ou as atividades do estagiário.

Resta dizer que, no ES, esses gestos são implementados no contato com o grupo-classe. Excetuado os casos de entrevistas ou aconselhamento individuais, grande parte o AD do formador (e de seus gestos) é observado na coatividade com seus estagiários, na sala de aula de formação. E, ainda que determinados gestos sejam dirigidos a um estagiário, todos os demais se beneficiam e/ou participam dessa interação.

Em uma perspectiva didática, Dolz e Gagnon (2016) postulam que a identificação e a descrição das características dos gestos do formador de professores esclarecem a dinâmica dos objetos de formação. Em outras palavras, os gestos de ensino ou de formação evidenciam as maneiras de comunicar um saber em uma situação didática (DOLZ; GAGNON, 2016). Logo, nessa concepção, interessam os gestos que estão sistematicamente em relação com os objetos de ensino, dentre os quais, dois especificam a ação do professor e do formador: presentificar o objeto e guiar a atenção sobre ele ou sobre suas dimensões (DOLZ; GAGNON, 2016). Gagnon e Dolz (2016) assinalam ainda que uma das particularidades dos gestos do formador é a de secundarizar as teorias e as práticas de ensino, ação que se coaduna com o propósito do ES de relacionar prática e teoria (ver seção 5). A mobilização da prática, em diferentes momentos do ES.

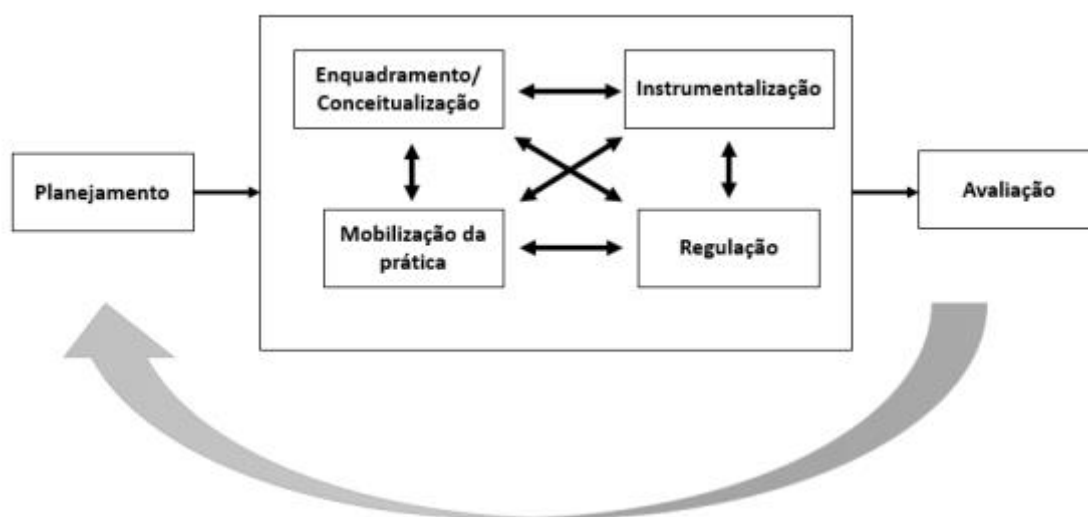
Ao analisar um corpus de 28 sequências de formação voltada para o ensino da produção escrita em francês, estudiosos do grupo Grafe identificaram seis grandes gestos do formador e os organizaram em um sistema, a fim de compreender as dinâmicas que ocorrem nas transformações do objeto da formação (DOLZ; GAGNON, 2016): gestos de planejamento, de avaliação, de enquadramento-conceitualização, de instrumentalização, de mobilização da prática e de regulação (da ação do formando).

Cada um desses gestos permite compreender “como a ação do formador contribui para a construção de novas significações acerca da formação” (DOLZ; GAGNON, 2016, p. 120). A figura a seguir detalha esses seis grandes gestos (ou famílias de gestos) em função de três fases temporais da formação e das ligações entre elas.

O primeiro gesto identificado é o de **planejamento**, e remete ao desenvolvimento do projeto de formação, que abrange a escolha dos conteúdos e das abordagens, a repartição dos conteúdos em função de um calendário, ou o planejamento de uma atividade de formação completa, seguindo para a didatização dos conteúdos e elaboração de suportes e ferramentas

(DOLZ; GAGNON, 2016, 2018). O segundo grande gesto, o de **avaliação**, aparece na figura no final da unidade de formação, integrando tudo aquilo que diz respeito ao balanço da unidade trabalhada. Este balanço toma diferentes formas, dependendo dos atores envolvidos e de suas necessidades. De um modo geral, o gesto de avaliar, de acordo com Dolz e Gagnon (2016; 2018) é retroativo, e repercute nos demais gestos. Compreendemos que os autores se referem ao gesto de avaliar enquanto apreciação de uma sequência de formação e decisão de regular, de maneira retroativa (ALLAL, 2007), as aprendizagens e dificuldades ao final da sequência.

Figura 9: Seis grandes gestos do formador em uma sequência de formação



Fonte: Adaptado de Gagnon e Dolz (2018, p. 208).

Os quatro grandes gestos que aparecem no centro da figura 9 são observados dentro de uma sequência de formação, fora de uma ordem pré-estabelecida. O gesto de **enquadramento-conceitualização** fornece um embasamento teórico e conceitual para desenvolver a epistemologia de uma disciplina em questão, da qual são extraídos os objetos de ensino. Este gesto, que se concretiza de diversas formas, serve para estabelecer uma cultura comum para o métier docente, situar os formandos por meio do desenvolvimento de conceitos dentro de uma comunidade discursiva profissional e disciplinar (GAGNON; DOLZ, 2018). O gesto de **instrumentalização** diz respeito ao desenvolvimento de suportes, dispositivos para constituir um ambiente propício ao ensino de um determinado objeto (DOLZ; GAGNON, 2016).

Os gestos de mobilização da prática e de regulação do desenvolvimento de competências dos formandos estão a serviço da contextualização com a prática e o espaço escolar

e do ajuste de competências que constroem os formandos (DOLZ; GAGNON, 2016). A regulação, por exemplo, intervém com muita frequência quando surge um obstáculo ou uma resistência durante as trocas entre formador(es) e formandos. Além das breves definições de cada uma dessas famílias de gestos, Gagnon e Dolz (2016; 2018) atestam que a compreensão do agir do formador requer uma análise mais refinada de atividades ou de uma sequência de formação para compreender a dinâmica em que esses gestos ocorrem.

No contexto do ES de professores de LE, o **gesto de planeamento** visa estabelecer a progressão a longo e a curto prazo e, portanto, precede a interação com os estagiários. De nossa parte, enxergamos o planeamento não como um gesto, mas como uma dimensão do AD do professor e do formador em que se realizam diferentes atividades, entre elas, a antecipação dos gestos didáticos fundadores e específicos (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008) relativos às (auto)prescrições contidas no instrumento “plano de aula”.

Quanto ao **gesto de avaliação**, abordado por Dolz e Gagnon (2016; 2018) enquanto uma ação que avalia uma sequência ou unidade de formação, preferimos situá-los e descrevê-los sob a ótica da avaliação formativa. Para nós, avaliar é, de fato, uma família de gestos que podem ser observados ao longo do processo de formação, ou no âmbito da realização de uma atividade. Dentre os gestos específicos de avaliação estariam aqueles ligados ao esclarecimento dos objetivos de formação, à confrontação entre os objetivos e o estado atual de aprendizagem dos estagiários, possibilitada pelo cruzamento sistemático entre o *referente* e o *referido* (HADJI, 1994) (Seção 3).

Na dinâmica dos gestos de avaliação, estariam os gestos de **regulação**, quando o formador, por meio de suas intervenções, ajuda os estagiários a tomarem consciência a respeito de um saber ou de uma prática e a ajustarem seu comportamento ou suas aprendizagens. Esse processo, nem sempre externalizado pelo estagiário, pode vir à tona graças a outros gestos de (auto)**avaliação**, particularmente aqueles orientam e guiam atividades de metacognitivas.

Por meio do gesto de **enquadramento/conceitualização**, assim como os de **tradução** e **institucionalização** propostos por Pana-Martin (2015), o formador pode proceder por meio de retomadas sucessivas da prática à institucionalização de conceitos, ferramentas e saberes que emergem nas discussões com os estagiários (GAGNON, DOLZ, 2018). Por meio da conceitualização, o formador ajuda a transformar um saber de referência (linguístico, psicolinguístico, didático) em um saber operacional: “com esse gesto, o formador dá

informações que permitem aos alunos o acesso à origem, ao surgimento, à história dos conceitos e dos referenciais teóricos convocados”⁹⁶ (GAGNON, DOLZ, 2018, p. 213).

Trata-se, portanto, de um gesto frequentemente mobilizado pelo formador, na sala de aula de formação, que não apenas situa as práticas que são objeto de discussão com os estagiários dentro de teorias, abordagens e modelos, como também os ensina a realizar essa articulação, favorecendo a interlocução entre a prática e a teoria que está no princípio do paradigma do professor reflexivo (SCHÖN, 1983) e/ou profissional (ALTET, 2001). Na mesma linha, com o gesto de **instrumentalização**, o formador “equipa” os estagiários com ferramentas que lhes serão úteis em sua ação didática. “O formador age, nesse contexto, como um mediador de técnicas e tecnologias”⁹⁷ (GAGNON, DOLZ, 2018, p. 215). Dentro desse grande gesto, o formador pode, entre tantos outros gestos específicos, apresentar e analisar instrumentos de ensino de LE e de avaliação, ou ainda, antecipar os possíveis usos de ferramentas de ensino e de avaliação; orientar a elaboração de ferramentas de ensino e de avaliação (fichas, critérios, descritores) a serem usados pelos estagiários no campo do estágio (GAGNON, DOLZ, 2018).

No ES, o gesto de **mobilização da prática e da experiência** favorece a contextualização que é essencial para a situação de formação que, como vimos na Seção 1, acontece na interação entre dois sistemas, o da formação, metadidático, e do da ação didática. Com a ajuda desse gesto, é possível tornar visível a interface campo de estágio/ campo de formação bem como problematizar a articulação entre esses dois espaços (GAGNON, DOLZ, 2018) para a aprendizagem do AD: a mobilização da prática, apoiada nos gesto de (auto)avaliação, poderá levar à explicitação das práticas ou ações didáticas já realizadas pelos estagiários, as práticas ou ações didáticas que atualmente mobilizam e as práticas futuras que são convocadas e discutidas visando ajustes e otimização (GAGNON; DOLZ, 2018).

Com base nas modelizações do agir do professor e do formador apresentadas nesta seção, e pensando no trabalho específico do formador de professores de LE que atua no ES, nosso locus de pesquisa (ver seção 5), elaboramos categorias ou famílias de gestos do formador representativas de seu AD na referida disciplina. Nesta modelização, que apresentamos a seguir, damos lugar especial à avaliação/regulação, enquanto categoria de gestos que fundamentam e regulam todas as ações do formador na sala de aula, antes, durante e após sua intervenção no

⁹⁶ No original: “Par ce geste, le formateur donne des informations qui permettent aux étudiants d’avoir accès à l’origine, l’émergence, l’histoire des concepts et des références théoriques convoquées”.

⁹⁷ No original: “Le formateur agit ici comme un médiateur de techniques et de technologies didactiques”.

ES. Vale também destacar a categoria de (re)planejamento, dimensão do AD do formador em que ele situa os objetos de ensino e antecipa os gestos didáticos que implementará junto aos estagiários para guiar sua atenção em torno dos objetos de ensino. A figura 10 ilustra o AD do formador de professores de LE em uma sequência ou unidade de formação.

Figura 10: Agir didático do formador de professores de LE



Fonte: Elaboração própria

À esquerda da figura 10, o **planejamento** é uma das dimensões do AD do formador, em que o objeto de ensino passa por sua primeira transposição (CHEVALLARD, 1999). O formador seleciona conteúdos e os didatiza, por meio da anotação de prescrições. Nesse momento, ele antecipa os gestos didáticos, dispostos no centro da figura, que implementará. O encontro com os estagiários, no espaço da formação, orienta o **replanejamento**, indicado à direita da figura 10, isto é, a reorientação da ação em função daquilo que o formador observou em sala de aula. Dessa forma, evidenciamos a flexibilização do formador, consciente de que, embora já tenha um plano de curso elaborado, está ciente de que suas ações são também voltadas para aquilo que os estagiários trazem para a formação: suas vivências no campo de estágio, suas dificuldades, sugestões. Nesse caso, temos uma regulação do plano de curso em função das características do grupo-classe de formação (ALLAL, 2007).

No centro da figura, temos as famílias de gestos que o formador mobiliza junto aos estagiários, em torno das dimensões do objeto de ensino. Como o formador é o professor regente do ES, ele também **presentifica** e **elementariza** o objeto de ensino e o decompõe para evidenciar suas dimensões. Na sequência, ele implementa gestos de **instrumentalização**, para apresentar e fazer analisar instrumentos de ensino e de avaliação, e orientar a concepção de ferramentas de ensino e de avaliação. É o que as formadoras do ES1 fazem, por exemplo, quando ensinam os estagiários a planejar suas regências, tal como veremos na Seção 6.

Em função do objeto de ensino que é o AD e da dupla triangulação que caracteriza a situação do ES, os gestos de **mobilização da prática** são uma constante do agir do formador. Ao implementá-las, o formador leva os estagiários a simularem suas práticas, à mobilizarem-nas no campo do estágio e refletir sobre elas. Nesse processo, o formador também realiza gestos de **enquadramento e conceitualização**, necessários para que os estagiários compreendam os fundamentos das práticas que são objeto de discussão no ES. O quadro a seguir reúne essa quatro gestos fundadores e seus principais gestos específicos.

Quadro 1: Gestos fundadores da intervenção do formador

<i>Gesto fundador</i>	Presentificação Elementarização	Mobilização da prática	Instrumentalização	Enquadramento Conceitualização
<i>Gestos específicos</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Apresentar o objeto de ensino. – Focalizar uma de suas dimensões. – Contribuir para a construção de novas significações 	<ul style="list-style-type: none"> – Fazer simular a aula. – Fazer mobilizar a prática/ intervir – Fazer refletir sobre a prática. 	<ul style="list-style-type: none"> – Apresentar e fazer analisar instrumentos de ensino e de avaliação – Orientar a concepção de ferramentas de ensino e de avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> – Conceitualizar saberes teóricos e disciplinares. – Situar saberes e referências teóricas. – Fornecer ferramentas de análise Fazer elaborar ferramentas teóricas

Fonte: Elaboração própria

Quanto ao gesto fundador de **avaliação/regulação**, este atravessa as atividades de formação. Trata-se de uma família de gestos de avaliação formativa voltados, portanto, para as aprendizagens dos estagiários. Como tratado na Seção 3, as atividades de avaliação formativa

estão integradas às atividades de uma disciplina. Elas são transversais, porque favorecem a conscientização, pelos estagiários, dos objetivos da formação, da importância de cada atividade para o alcance desses objetivos, proporcionando-lhes um maior controle sobre sua própria atividade e aprendizagem; e são objeto de aprendizagem, uma vez que, ao trabalhar com objetivos, claros, participar da elaboração de referências e critérios para o AD, autoavaliar-se, os estagiários desenvolvem um saber avaliar. Aliás, como também abordado na Seção 3, uma formação pautada na avaliação formativa aumenta as chances de os futuros professores implementarem procedimentos formativos em suas salas de aula.

Por fim, a avaliação formativa se articula às demais funções da avaliação, como a somativa. Se a primeira é processual, a segunda se materializa em verificações pontuais, que servem, principalmente, para fins de certificação, o que não impede que contribuam às aprendizagens, desde que os resultados sejam fruto de discussão e proporcionem um *feedback* formativo. Na figura a seguir, dispomos esses gestos, evidenciando o caráter processual da avaliação formativa (representada pela seta que atravessa a imagem e descrita em termos de gestos) e o caráter pontual dos balanços de avaliação somativa.

Figura 11: Gestos de avaliação



Fonte: Elaboração própria

As modelizações do agir do formador e do professor foram apresentadas nesta seção para esclarecer e delimitar nosso objeto de pesquisa, a construção do AD do professor de LE, como também para que pudéssemos sistematizar o agir singular do formador do ES supervisionado de LE. Na próxima seção, retomamos esses modelos fundamentais para a construção de nossa metodologia de pesquisa e elaboração das categorias que emergiram na análise de nosso *corpus*.

4.4 FORMAÇÃO AO AGIR DIDÁTICO

Dentro da formação inicial, as disciplinas de ES constituem verdadeiros espaços de transformação, pois têm como objetivo principal promover a mudança do papel de aprendente para o de estagiário. Embora todas as disciplinas de formação contribuam para essa transformação, grande parte delas não promove de forma tão evidente essa mudança estatuto, pois seus procedimentos e objetivos são outros.

Diferentemente das disciplinas de natureza mais teórica, as de prática constituem-se de tarefas que são próprias à prática do estagiário, isto é, de um aprendente em processo de profissionalização. Essas tarefas garantem que o estagiário se prepare para o *métier* do professor por meio de sua “imersão” em situações reais de ensino-aprendizagem – em geral, em diferentes níveis da Educação Básica, mas também em cursos livres de idiomas – que serão depois objeto de reflexão junto ao seu grupo-classe de formação.

Logo, as disciplinas de estágio não têm um programa fechado de estudos, pois grande parte dos saberes a serem construídos depende de experiências reais de sala de aula, no campo de estágio, e de sua posterior análise, à luz de disciplinas contributórias, para gerar conhecimento. São essas vivências de estágio que regulam, em grande parte, as ações do formador e o ajudam na escolha de teorias e correntes para serem revisadas, se já estudadas nas disciplinas teóricas, ou apresentadas aos estagiários para sustentar a coanálise das práticas registradas.

Para ajudar um estudante a se tornar estagiário, é preciso lançar mão de um dispositivo com atividades, como a observação de aulas, as regências, os encontros com o formador para a troca de experiências. Essas atividades garantem que o estágio supervisionado possa favorecer o desenvolvimento de um repertório de práticas dentro da formação inicial, e não somente após ela. Afinal, como comentado ao longo desta pesquisa, um professor que não vivencia mudanças significativas na formação inicial corre o sério risco de reproduzir as práticas de ensino e de avaliação vivenciadas na Educação básica, pois essas são em maior número e ocupam a maior parte de seus repertórios. E, como também já se sabe, essas práticas são, em geral, pouco ou nada ancoradas nas abordagens construtivistas e interativas que orientam, na atualidade, o ensino-aprendizagem de LE.

Assim, podem os formadores que costumam assumir as disciplinas de ES reclamarem de carga horária alocada para esse trabalho, ou da forma como o currículo distribui essas

disciplinas – em muitos casos, somente nos últimos semestres das licenciaturas –, reivindicações legítimas, haja vista a responsabilidade que têm para com o aprendente/estagiário. Pensamos que, na impossibilidade de se aumentar o tempo de formação e de modificar os programas de ensino, as disciplinas práticas devem ser planejadas segundo alguns princípios básicos, que garantirão, primeiramente, que os estagiários possam ser formados pela e para a prática e pela e para a reflexão sobre essa prática. Essa base lhes permitirá aperfeiçoar suas competências ao longo de sua vida profissional e acadêmica, cuja construção se inicia, primordialmente, na formação inicial.

Assim, as diferentes fases ou atividades do ES (observação, preparação de aulas, simulação, intervenções/regências) devem ser intercaladas por momentos de reflexão. Sem a devida análise dessas experiências e dos dados recolhidos, essas etapas perdem todo seu sentido: de que adianta observar uma aula interessante, em que professor e alunos constroem conhecimentos, se não se pode falar sobre ela? De que vale dar uma aula no lugar do professor supervisor de estágio, se essa aula não será comentada por mim, pelo formador e pelos meus pares?

Entretanto, em muitos contextos, assistimos a uma burocratização da prática do estagiário, principalmente, no que diz respeito à observação de aulas. Em geral, os estagiários devem atingir um elevado número de horas/aula de observação, a fim de cumprirem com um requisito classificatório. Embora concordemos com a necessidade de observar o maior número de aulas possível, devemos compreender que os registros dessa observação, antes de servirem à avaliação certificativa, devem servir como objeto de reflexão e de construção do agir didático. É a partir da releitura desses dados que as teorias de apoio ao ensino-aprendizagem emergem e ganham sentido.

Um outro exemplo diz respeito à preocupação, por vezes, excessiva, com o gênero textual “plano de aula”. É evidente que a etapa de preparação é imprescindível, como tentaremos mostrar na seção dedicada à análise dos dados. O problema reside no fato de que se costuma atribuir mais importância à redação do plano de aula do que à didatização, por assim dizer, das prescrições contidas nesse documento. Afinal, sabemos que, em sala de aula, as prescrições tornam-se atos de fala, dirigidos a aprendentes, e podem mudar consideravelmente porque dependem das reações do grupo-classe.

O planejamento deve ser pensado com base nas características dos alunos de uma turma, suas necessidades, seus conhecimentos prévios. Deve prever o uso de uma linguagem adequada

ao nível dos alunos, pois de nada vale ter um plano bem redigido e organizado se os alunos não entendem o que professor pede/diz. Essa é, por sinal, uma questão crucial no ensino-aprendizagem de LE. Sem a devida preparação para interagir com os alunos, o estagiário, inexperiente acaba por fazer uso de comandos muito longos, de uma linguagem de difícil entendimento, de traduções desnecessárias, o que aumenta consideravelmente o tempo de fala do professor e reduz as manifestações dos alunos, ao mesmo tempo em que intensifica suas dúvidas. Portanto, não se trata em si da redação do plano de aula – o que é absolutamente necessário –, trata-se muito mais do trabalho de planejamento e de simulação das ações previstas nesse documento, visando à compreensão e ao engajamento dos alunos para os quais a aula será ministrada.

Temos, ainda, um outro fator preocupante: a quantidade de horas/aula que deve cumprir um estagiário no campo de estágio acaba por ultrapassar as horas/aula de formação. Ora, aprender a refletir sobre a prática é uma das capacidades visadas no estágio. Um professor reflexivo, em nossa concepção, não planeja sequências didáticas de modo aleatório, sem que cada atividade prevista tenha um propósito, seja legítima. Ele também não sai da sala de aula indiferente às interações com seus alunos/entre eles, às surpresas, aos rumos que sua aula tomou, ainda que ele tivesse planejado cada detalhe, afinal, ele sabe que seu trabalho se materializa na interação, e que o que ele observou em sala de aula o ajuda a regular suas ações futuras.

Em vista disso, os “encontros de estágio” (Seção 5), como chamamos em nossa pesquisa as aulas de ES, promovem a recuperação da prática docente observada ou realizada pelos estagiários com intuito conceitualizá-las e formalizá-las, em termos de saberes teórico-práticos. Esse movimento, que já faz o professor reflexivo, após uma aula, é objeto de aprendizagem do estagiário.

5 METODOLOGIA

Nesta seção, descrevemos as etapas metodológicas adotadas em nossa tese. Retomamos, primeiramente, a temática, o objeto, a pergunta de pesquisa e os objetivos da tese, e apresentamos as características gerais de nosso estudo. Em seguida, apresentamos o tipo de pesquisa adotado, a pesquisa colaborativa (VINATIER; MORRISSETTE, 2015; DESGAGNÉ, 2001; MOTTIER-LOPEZ, 2020), em diálogo com o princípio metodológico da alternância na formação docente (PERRENOUD, 2001b; ALTET, 2010), para então descrever o contexto em que a pesquisa ocorreu e apresentar os dispositivos de formação e de pesquisa implementados. Por fim, descrevemos os instrumentos de geração dos dados e especificamos os procedimentos de análise e de interpretação desses dados.

O estudo empreendido se desenvolveu na disciplina ES1 do curso de Letras-Francês da UFPA. As disciplinas ES1 e ES2, até antes da pandemia do Novo Coronavírus, eram ministradas na modalidade presencial e contavam com um amplo campo de estágio: Cursos Livres de FLE da UFPA, Aliança Francesa de Belém, Escola de Aplicação da UFPA, além das disciplinas de Língua francesa instrumental ministradas aos alunos do Curso de Letras.

Como mencionado na Introdução, desde 2018, temos buscado contribuir com a formação conduzida pela professora regente do ES de FLE com o objetivo de potencializar as aprendizagens dos estagiários por meio de um trabalho colaborativo, que valoriza a interlocução entre a formadora à frente do ES e a professora do campo de estágio, que atua na Escola de Aplicação e nos Cursos Livres de FLE da UFPA. O trabalho colaborativo que temos desenvolvido se dá em duas esferas que dialogam entre si: a pesquisa e a formação.

A professora regente do ES, em virtude de sua formação em Linguística Aplicada, com base na Clínica da Atividade (CLOT, 2010), tem se dedicado à elaboração de dispositivos de formação que favoreçam o diálogo constante entre a prática docente e a análise dessa prática. A professora do campo de estágio, autora desta pesquisa, em razão de sua formação em DLC e na abordagem da avaliação formativa, tem buscado contribuir para esse dispositivo bastante profícuo à aprendizagem profissional em uma perspectiva didática,

evidenciando por meio de suas ações os objetivos e objetos didáticos do ES e integrando às atividades de estágio procedimentos de avaliação formativa. Essa rica experiência colaborativa *sui generis* tornou-se objeto de pesquisa e nos conduziu à elaboração da seguinte tese: o ES é o espaço privilegiado, na formação inicial, para o desenvolvimento do AD do professor de LE, logo, esse agir enquanto uma prática social (parcialmente descrito por determinadas áreas acadêmicas) precisa passar por um processo de didatização. A pesquisa, empreendida inicialmente de forma empírica e, em seguida, formalizada em um projeto de doutorado, tem como temática “a formação inicial à prática de professores de LE sob a ótica da avaliação formativa” e, como objeto de estudo, “o AD do professor de LE e sua didatização no ES”.

A partir de nosso objeto de estudo, concebemos o objetivo geral de nossa tese – compreender como se dá o processo de ensino-aprendizagem do agir didático com o intuito de contribuir para a elaboração de um modelo de didatização desse agir, adotando a avaliação formativa como dispositivo de formação na formação inicial do professor de LE, no âmbito da disciplina de ES – e elaboramos a seguinte pergunta norteadora: em que um dispositivo de formação pautado na DLC e na abordagem da avaliação formativa poderia promover, no ES, a construção do agir didático do professor de LE?

Por fim, estabelecemos como objetivos específicos: (i) articular o movimento reflexivo da avaliação formativa com os estudos sobre gestos didáticos/profissionais e os princípios metodológicos das ciências do trabalho, em uma perspectiva didática; (ii) propor um dispositivo de engenharia didática, pautado nas características da avaliação formativa, que tem, em sua essência, um movimento recorrente de observação-análise-regulação da prática; (iii) aferir os impactos do dispositivo implementado na apropriação das dimensões do agir didático.

Para alcançar nossos objetivos, elaboramos três seções teóricas que apresentam e colocam em diálogo teorias, abordagens e modelos que contribuem para a pesquisa sobre a profissionalização do docente de LE: (a) *Didática das línguas-culturas: disciplina de base para o ensino-aprendizagem de línguas*, neste caso, estrangeiras, cujas problematizações são feitas no prisma da relação didática (HALTÉ, 1992; DUPLESSIS, 2007; PUREN, 2020); (b) *Avaliação formativa: um olhar diferenciado sobre a relação didática*, considerada como uma

abordagem didática, pois atravessa os eixos da apropriação, da intervenção e da elaboração didática– e um dispositivo de ação, seja ele de aprendizagem, seja ele de ensino (HADJI, 1994, 2011; ALLAL; MICHEL, 1993; CAMPANALE, 2007); (c) *O agir didático do professor de línguas/culturas estrangeiras*, seção em que apresentamos, primeiramente, os fundamentos do AD do professor de LE, atentando às suas especificidades disciplinares e, em seguida, focalizamos os estudos sobre os gestos didáticos do professor (SCHNEUWLY, 2009) e o os gestos profissionais do formador de professores de LE (PANA-MARTIN, 2015; GAGNON; DOLZ, 2018). Os conceitos e princípios teórico-metodológicos apresentados nas três seções são apresentados e discutidos em uma perspectiva didática, visando à compreensão do AD do professor de LE enquanto objeto de estudo e objeto didático da formação inicial, no âmbito do ES.

Quanto aos procedimentos metodológicos de nossa pesquisa, é importante ressaltar que o presente estudo foi pensado para a modalidade de ensino presencial em que já vínhamos atuando como formadora colaboradora. Os primeiros encontros da disciplina ES1 ocorreram presencialmente, no primeiro semestre do ano de 2020, e contavam com dez estagiários inscritos. Entretanto, em virtude da pandemia, as aulas presenciais foram suspensas e as disciplinas retomadas no mês de setembro do mesmo ano, na modalidade remota.

A nova configuração da disciplina acarretou mudanças na esfera da formação, principalmente no número de estagiários inscritos, que passou de dez para três e nos campos de estágio: em virtude da suspensão de aulas nas instituições de ensino onde os estagiários realizavam suas observações e regências, a professora regente do ES e seus alunos foram autorizados a realizar suas atividades na turma de Língua Francesa 1, do mesmo curso de Letras-Francês. Na esfera da pesquisa, a passagem ao ensino remoto conduziu-nos à reelaboração das intervenções da pesquisadora e de sua atuação no campo da formação e no campo do estágio.

Se, por um lado, a nova configuração do ES1 provocou mudanças no passo a passo metodológico de nosso trabalho, por outro, o fato de o ES1 ter sido realizado na modalidade remota, em dois espaços virtuais, o da formação e o do estágio (ver 5.3), permitiu que a formadora, a pesquisadora e os estagiários trabalhassem em permanente cooperação, atuando em constante interlocução nos dois espaços virtuais. Tendo em vista as peculiaridades de

nosso estudo, o contexto e a forma como foi desenvolvido, empreendemos uma pesquisa qualitativa, do tipo colaborativa (DESGAGNÉ, 2007), investigação que se inscreve em um amplo projeto de trabalhar as relações entre os saberes científicos e as práticas profissionais.

5.1 TIPO DE PESQUISA

Nesta seção, apresentamos os fundamentos teóricos da pesquisa colaborativa e, em seguida, descrevemos o estudo colaborativo empreendido no ES1, explicitamos o modelo de pesquisa elaborado e delimitamos as características gerais das duas esferas envolvidas, a formação e a pesquisa.

5.1.1 Pesquisa colaborativa

A pesquisa que empreendemos é qualitativa, do tipo colaborativa (DESGAGNÉ, 2007), investigação que se inscreve em amplo projeto de trabalhar as relações entre os saberes científicos e as práticas profissionais (MARCEL, 2010), neste caso, a do ensino de LE no âmbito da formação inicial. A pesquisa colaborativa tem uma definição fortemente instável (VINATIER; MORRISSETTE, 2015), provavelmente em função da polissemia inerente ao adjetivo “colaborativo” que, segundo os autores, explica, pelo menos em parte, o fato de esse tipo de pesquisa tomar diferentes formas, dependendo do contexto em que é implementado.

No que diz respeito à comunidade científica em educação, Mottier Lopez (2020) assinala que não existe consenso quanto à denominação dos diferentes tipos de pesquisa que envolvem os professores, atores do campo do ensino-aprendizagem, em suas investigações. Eles variam em função das culturas científicas e dos campos de prática que investigam, por exemplo, o da formação dos professores (DESGAGNÉ, 1997). Apesar da grande variedade de usos, Lieberman (1986) afirma que, em seu sentido mais difundido, o conceito de pesquisa colaborativa toma forma em torno da ideia de fazer pesquisa “com” ao invés de “sobre” os professores.

Desgagné *et al.* (2001) lembram que a pesquisa colaborativa se inscreve num conjunto de práticas de pesquisa de caráter participativo para os professores, como a pesquisa-ação, a pesquisa colaborativa, a pesquisa-ação colaborativa, a pesquisa participativa, entre outras, cujas fronteiras não são impermeáveis e não precisam ser. Cada uma dessas práticas representa, segundo os autores, um modo particular de abordar a participação dos professores na pesquisa como uma contribuição essencial ao desenvolvimento de saberes ligados à prática docente e ao seu desenvolvimento. É importante ressaltar ainda que esse caráter participativo não invalida a importância, para cada uma dessas práticas, de esclarecer seus modelos próprios de fazer pesquisa colaborativa.

Dessa forma, e como apontam Vinatier e Morrissette (2015), as pesquisas colaborativas estão inscritas em um movimento de renovação das questões e desafios entre as pesquisas em educação e as práticas profissionais. Por um lado, se a noção de pesquisa colaborativa em educação abrange várias acepções e é implementada de diferentes formas, por outro, é possível ver que existem duas tendências marcantes em meio a essa diversidade de usos que se entrecruzam: a intervenção e a pesquisa (MARCEL, 2010), cuja articulação acontece no sentido de preservar, simultaneamente, a autonomia recíproca de cada uma, isto é, “contribuir para produzir avanços científicos para uma e melhorar o funcionamento do sistema para a outra e colocá-las em relação, apostando que elas se enriquecerão mutuamente”⁹⁸ (MARCEL, 2010, p.11).

Essa ideia se dá, para Beillerot (1995), na vinculação entre a educação enquanto campo de práticas e de saberes práticos e a educação como objeto de pesquisa e de saberes científicos. Consequentemente, o gênero “colaborativo” abrange pesquisas que aproximam pesquisadores e professores (pesquisa colaborativa, pesquisa-ação, pesquisa participativa), contribuindo, de acordo com Marcel (2010), para um duplo objetivo:

- heurístico, associado ao desenvolvimento de conhecimento científico em educação;
- praxiológico, associado à necessidade de aprimoramento das práticas educativas.

⁹⁸ No original : "[...] c'est-à-dire contribuer à produire des avancées scientifiques pour l'une et à améliorer le fonctionnement du système pour l'autre) et de les mettre en relations en faisant le pari qu'elles vont s'enrichir réciproquement".

Movidas por esse duplo objetivo, as pesquisas colaborativas possibilitam a articulação entre a pesquisa “sobre” as práticas e a pesquisa “para” as práticas (BEILLEROT, 1995), o que permite ultrapassar o dilema daqueles que se encontram nos dois campos, o da pesquisa e o da prática docente, e contribuir com o desenvolvimento de saberes científicos relativos ao ensino-aprendizagem e responder à demanda social pela melhora das práticas educativas (MARCEL, 2010). Da mesma forma, Tremblay e Dermers (2018) destacam inúmeras vantagens das pesquisas colaborativas, entre elas, a obtenção de respostas a necessidades prementes, a melhoria das práticas, a partilha mútua de conhecimento e a natureza interdisciplinar da pesquisa, que permite apreender inúmeras dimensões de uma pesquisa ou de uma situação, propiciando maiores chances de precisão na definição de objetivos de pesquisa e na interpretação dos dados.

Segundo a literatura especializada, as pesquisas de tipo “colaborativo” teriam surgido nos Estados Unidos e se desenvolvido em países da América Latina, em função do “aumento das lutas populares, a expansão dos movimentos sociais e uma crítica das ciências humanas e particularmente a produção clássica de conhecimento educacional que não serve para a prática profissional”⁹⁹ (VINATIER; MORRISSETTE, 2015, p. 139). De um modo geral, é possível afirmar que as pesquisas colaborativas encontram suas fontes em trabalhos que defendem o princípio da emancipação das pessoas no trabalho, como os de Dewey (2011) e Lewin (1946) (VINATIER; MORRISSETTE, 2015). Desde a década de 1980, esse gênero investigativo também se desenvolve em função dos numerosos estudos anglófonos sobre o saber docente (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 1998), defendendo que diferentes tipos de saberes, oriundos das pesquisas científicas e da prática docente, não apenas os práticos ou da experiência) circulam na formação de professores e, portanto, são plurais e de fontes variadas.

Esses estudos contribuíram, assim, para o reconhecimento do gênero colaborativo de pesquisa cujos processos são marcados por uma forma de encorajar os professores a questionar e refinar sua prática (DESGAGNÉ, 2001; DESGAGNÉ *et al.*, 2001), reconceitualizando noções, representações e saberes que eles poderão mobilizar no campo

⁹⁹ No original : “[une] montée des luttres populaires, l’expansion des mouvements sociaux et une critique des sciences humaines et particulièrement la production classique de connaissances en éducation qui ne servent pas les pratiques professionnelles”.

da prática para enfrentar problemas de todas as ordens. Trata-se também, tal como acontece em estabelecimentos do tipo “escola-universidade”, de colocar em primeiro plano a criação de “uma necessária comunidade de aprendizagem interprofissional (pesquisadores, formadores, professores e alunos) para ajudar os iniciantes a construir seu profissionalismo”¹⁰⁰ (VINATIER; MORRISSETTE, 2015).

Para Paquay (2005), tal preocupação justifica-se pela necessidade de formar professores capazes de refletir e analisar sua prática. Clot (1999), por meio dos métodos desenvolvidos na Clínica da Atividade, insiste na importância de colaborar, no âmbito de intervenções do tipo “pesquisa-formação”, com o desenvolvimento profissional dos professores, notadamente no que diz respeito à resolução de problemas cotidianos e o enfrentamento de imprevistos na profissão docente.

Vinatier e Morrissette (2015) postulam que, no âmbito de pesquisas colaborativas, é preciso adotar uma abordagem compreensiva para entender os fundamentos deste gênero de pesquisa e o próprio sentido do termo “colaborativo”. Para estes autores (2015, p. 145), uma abordagem compreensiva rompe com a antiga ideia de que a prática é uma aplicação da teoria:

Desenvolver uma abordagem compreensiva das práticas em colaboração com os profissionais implica recorrer a teorias da ação que, pela sua própria orientação, são distintamente diferentes das teorias que consideram que a prática é uma aplicação de princípios teóricos¹⁰¹.

Dentre as inúmeras “teorias da ação”, Vinatier e Morrissette (2015) indicam os estudos fundamentados nos diálogos entre vertentes das ciências do trabalho com a formação docente (LOUSADA, 2017; BAHIA; FARIAS, 2019); no interacionismo social (BRONCKART, 2009); e o modelo do professor reflexivo, baseado nos desenvolvimentos de Schön (1983). Trata-se de pesquisas que permitem “conceituar heurísticamente as relações

¹⁰⁰ No original: “[...] une nécessaire communauté d’apprentissage interprofessionnelle (chercheurs, formateurs, enseignants et étudiants) pour aider les débutants à la construction de leur professionnalité [...]”.

¹⁰¹ No original: “Développer une approche compréhensive des pratiques en collaboration avec les professionnels nécessite le recours à des théories de l’action, lesquelles, en vertu même de leur orientation, se démarquent sans appel des théories qui considèrent que la pratique est une application de principes théoriques”.

entre pesquisadores e profissionais com vistas a elucidar questões da experiência prática e sua problematização”¹⁰².

Nas vertentes das ciências do trabalho como a Clínica da Atividade, Yvon e Clot (2004) destacam a importância que a herança dos trabalhos de Vygotsky (1985, 1997) tem sobre aprendizagem e desenvolvimento (profissionais, neste caso) e sobre as pesquisas que aproximam saberes práticos e saberes científicos, dando suporte à análise do trabalho no meio educativo. Nas ideias de Vygotsky (1985, 1997), a aprendizagem determina o desenvolvimento. Trata-se de dois fenômenos separados, mas a aprendizagem faz com que as funções psíquicas superiores sofram uma reorganização e se desenvolvam em uma outra direção (YVON; CLOT, 2004).

Nesse caso, a mediação é o elemento fundador do psiquismo. Ela conecta, conforme Leontiev (1994 *apud* YVON; CLOT, 2004, p. 12), “dois momentos correlativos que determinam as particularidades da vida psíquica humana, a estrutura instrumental da atividade do homem e sua inserção no sistema de relações com outros homens”. Esta concepção leva Vygotsky (1985) a postular que a aprendizagem não coincide com o desenvolvimento, mas ativa o desenvolvimento mental, despertando processos evolutivos.

À vista disso, Bronckart (2002), no âmbito do sociointeracionismo discursivo, defende que a interiorização – apropriação e transformação recíproca – precede o desenvolvimento, sendo o ponto de partida de uma reorganização de funções psíquicas e de pensamento consciente. A colaboração ou a mediação que ocorre em um processo colaborativo visa justamente à aprendizagem e ao desenvolvimento conscientes, tese que abre espaço para o conceito de *zona de desenvolvimento próximo*, inicialmente definida como espaço de desenvolvimento atualizável com a ajuda de terceiros e que, em novas análises, passa a designar “o desenvolvimento potencial após a aprendizagem, ou seja, a reorganização

¹⁰² No original: “[Les théories de l’action] permettent de conceptualiser de manière heuristique les rapports entre chercheurs et professionnels en vue de l’élucidation des enjeux de l’expérience pratique et de sa problématisation”.

interna do psiquismo no confronto de conceitos cotidianos e conceitos científicos”¹⁰³ (YVON; CLOT, 2004, p. 12).

Desde o início da década de 1980, marcada pelos trabalhos de Schön (1983) sobre o paradigma do professor reflexivo, “assistimos a um reconhecimento do saber ‘prático’ e ‘experencial’ do professor, isto é, do reconhecimento do caráter ‘contextualizado e personalizado’ do saber sobre a prática”¹⁰⁴ (DESGAGNÉ *et al.*, 2001, p. 35). Segundo Desgagné *et al.* (2001), é graças ao reconhecimento da competência do “ator em contexto” que o professor passa a ser visto como colaborador na investigação sobre a prática docente.

Dentre os representantes do gênero « colaborativo », Desgagné (2007; DESGAGNÉ *et al.*, 2001) é um pesquisador que assume o objetivo de articular saberes da pesquisa e saberes da experiência, por meio da construção de uma zona ecótona, conceito da ecologia que define um espaço de transição entre dois ecossistemas. Neste espaço, as relações entre pesquisadores e profissionais ultrapassam os status originalmente atribuídos a cada participante para dar lugar a um novo papel, o de copesquisadores. Do lado dos profissionais como os professores, trata-se de trazer à discussão saberes e fenômenos advindos do meio educacional. O pesquisador, por sua parte, ajuda a problematizar essas questões com base em teorias e modelos interpretativos. Esse exercício, sistemático nas pesquisas colaborativas, torna os profissionais copesquisadores, ao mesmo tempo em que aproxima o pesquisador da realidade escolar.

É igualmente importante esclarecer o funcionamento da pesquisa colaborativa. Lenoir (1996, 2012) explica que a pesquisa colaborativa é específica do ponto de vista organizacional, do ponto de vista dos objetivos que persegue e do ponto de vista dos processos que implementa, finalizado pela produção do conhecimento científico. Do ponto de vista organizacional, Morrissette (2011) evoca a necessidade de estabelecer um contrato de colaboração, que respeite um certo número de condições para o bom funcionamento da

¹⁰³ No original: “[...] le développement potentiel consécutif à l'apprentissage, autrement dit la réorganisation interne du psychisme dans la confrontation des concepts quotidiens et des concepts scientifiques”.

¹⁰⁴ No original: “On assiste [...] à une reconnaissance du ‘savoir d’expérience’ de l’enseignant, c’est-à-dire à une prise en compte du caractère contextualisé et personnalisé du savoir de la pratique. C’est, au fond, cette ‘compétence d’acteur en contexte’ (Giddens, 1987) qui est ici reconnue à l’enseignant et qui justifie son statut de collaborateur à la recherche”.

pesquisa: (1) nem todos os participantes têm as mesmas responsabilidades; (2) a existência de uma liderança onde os papéis dos vários parceiros sejam claramente definidos de acordo com as suas competências específicas e as suas necessárias complementaridades; (3) a negociação prévia de termos relacionais e a partilha de responsabilidades de várias ordens a nível interinstitucional (LENOIR, 1996; MORRISSETTE, 2011).

Em suma, a abordagem colaborativa traz implicitamente uma proposta de renovação da relação estabelecida entre o pesquisador e o professor segundo a qual o professor deixa de ser considerado um objeto de investigação para se tornar parceiro na investigação, “com” quem lançamos um olhar cúmplice e reflexivo sobre a prática, como destacam Desgagné *et al.* (2001, p. 34-35):

A pesquisa colaborativa enquadra-se, nesse sentido, no movimento de substituição da imagem mecanicista do “professor eficiente”, concebido como o “dócil executor” das prescrições do pesquisador, para aquela, mais construtivista, do “profissional reflexivo”, concebido como o “parceiro informado” que contribui com o pesquisador, numa reflexividade conjunta, para o desenvolvimento da prática¹⁰⁵.

Por todas as razões apresentadas, escolhemos realizar uma pesquisa de natureza colaborativa no âmbito do ES1 do curso de Letras-francês, movidos pelo duplo objetivo de: fazer pesquisa “com” os professores, em vez de “sobre” os professores (LIEBERMAN, 1986 *apud* DESGAGNÉ *et al.*, 2001); e acompanhar/contribuir para o desenvolvimento profissional dos estagiários envolvidos no ES1, de um ponto de vista didático, isto é, mostrando que o agir docente, sobretudo o AD do professor de LE pode ser ensinado e aprendido.

5.1.2 A pesquisa colaborativa empreendida no Estágio Supervisionado 1 de Francês língua estrangeira

¹⁰⁵ No original: "La recherche collaborative s'inscrit, en ce sens, dans le mouvement de substitution de l'image mécaniste de 'l'enseignant efficace', conçu comme le 'docile exécutant' des prescriptions du chercheur, vers celle, plus constructiviste, du 'praticien réflexif' conçu comme le 'partenaire averti' qui contribue, avec le chercheur, dans une réflexivité conjointe, au développement de la pratique".

Apoiados no fato de que as pesquisas colaborativas têm usos variados e se aplicam a diferentes contextos educativos, nossa investigação traz os fundamentos já descritos da pesquisa colaborativa para um contexto singular, em que interagem participantes que assumem diferentes papéis: a formadora-pesquisadora regente do ES1, também professora regente da disciplina Língua Francesa I que se transformou em campo de estágio durante a pandemia (como veremos em 5.3); a pesquisadora autora deste trabalho, professora de FLE da Educação básica e de Cursos livres, que também atuou como formadora no ES1; estagiários inscritos na disciplina, aprendentes do AD, em pleno processo de profissionalização, portanto, na intersecção entre o status de aprendente e o de professor iniciante e, do ponto de vista investigativo, copesquisadores por contribuírem com as análises e reflexões da formação e ajudarem a produzir conhecimentos práticos e teóricos.

O modelo da pesquisa que empreendemos traz no centro a atividade reflexiva nos termos de Desgagné *et al.* (2001), que promove o diálogo entre a prática docente (a do professor experiente e/ou a dos estagiários) e o retorno reflexivo acerca dessa prática em vistas a uma (re)conceitualização, criando, assim, uma zona interpretativa¹⁰⁶ em torno da prática, objeto de análise, espaço no qual o ponto de vista dos professores/estagiários e da pesquisadora contribuem a essa coconstrução.

Desse modo, a atividade reflexiva no modelo de pesquisa aqui apresentado tem duas funções. Ela constitui uma **situação de formação inicial de professores de FLE** a quem se propõe um retorno sistemático sobre a prática observada ou realizada no campo de estágio, a fim de ressignificá-la e transformá-la em objeto de aprendizagem; e **uma ocasião de pesquisa**, em que o retorno reflexivo sobre a prática docente se torna material de análise para investigar, neste caso, como se dá a apropriação do agir didático do professor de FLE nesta zona interpretativa.

¹⁰⁶ Adotamos a expressão « zona interpretativa » empregada por Desgagné *et al.* (2001), para nos referir, no âmbito da pesquisa colaborativa, à atividade reflexiva caracterizada pelo retorno sistemático à prática docente enquanto objeto de análise de pesquisadores e professores (experientes e/ou em formação). Quando falamos em *Zona de Desenvolvimento Proximal* (VIGOTSKY, 1999), referimo-nos ao diálogo instaurado pelo formador de professores no âmbito da formação, que é a base do processo reflexivo e guia e orienta o trabalho dos estagiários rumo a essa zona de desenvolvimento, ajudando-os a identificar o que são capazes de realizar com certa autonomia, bem como aquilo que conseguem realizar graças ao suporte do formador.

Cabe então definir o que entendemos por pesquisa e formação. A partir do momento em que propomos a formadores e formandos de refletir sobre uma prática docente, colocamos esses atores em uma situação de pesquisa sobre a prática, no sentido de questioná-la, analisá-la, transformá-la. Nesse caso, os participantes de uma formação realizam o que Beillerot (1991 *apud* DESGAGNÉ *et al.*, 2001) chama de trabalho reflexivo sobre a experiência quando, em situação de formação, esse trabalho é guiado ou acompanhado. Já no caso da pesquisa que empreendemos, distinguimos uma abordagem de investigação, mais sistemática no plano metodológico de constituição de dados, produção de saberes novos e comunicação de resultados (BEILLEROT, 1991 *apud* DEGAGNÉ *et al.*, 2001). A presente pesquisa toma um sentido bastante particular, já que toma forma em uma interlocução entre atores que fazem parte de culturas diferentes e que não têm os mesmos objetivos, como mostra o quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Distribuição dos atores no espaço da formação e da pesquisa colaborativa

ATORES		PLANO DA FORMAÇÃO	PLANO DA PESQUISA
F1	Papel	<i>Formadora no ES1 (e da LF1)</i>	<i>Copesquisadora</i>
	Função	Didatiza o agir didático do professor de FLE, guiando o trabalho reflexivo dos alunos do ES1.	Colabora com a pesquisa e analisa o processo de desenvolvimento do agir docente dos estagiários.
F2	Papel	<i>Coformadora no ES1</i>	<i>Pesquisadora</i>
	Função	Colabora na didatização do agir didático do professor de FLE, trazendo sua experiência do ensino básico e da esfera privada de ensino.	Analisa o processo de desenvolvimento do agir docente dos estagiários. Constituição e análise de dados; divulgação dos resultados da pesquisa.
Estu- dantes do ES1	Papel	<i>Estagiários</i>	<i>Participantes</i>
	Função	Realizam tarefas inerentes ao ES1 de observação, planejamento e intervenção em relação às aulas de LF1. Desenvolvem um trabalho reflexivo em torno dos objetivos e objetos da formação.	Contribuem com a constituição e interpretação dos dados.

Fonte: Elaboração própria.

Do ponto de vista da formação, temos duas formadoras colaboradoras com um objetivo comum, qual seja didatizar o agir didático do professor de FLE e facilitar sua apropriação pelos aprendentes, estagiários da disciplina ES1. Do ponto de vista da pesquisa, temos participantes de pesquisa realizando um trabalho reflexivo sobre a prática docente, uma colaboradora de pesquisa, formadora, que guia esse trabalho reflexivo e participa dele e uma pesquisadora que age como coformadora, trazendo para a zona interpretativa sua experiência de professora de FLE do ensino básico e da esfera privada de ensino, participando desse trabalho reflexivo sobre a prática e, ao mesmo tempo, analisando com maior distanciamento e olhar investigativo, o processo de didatização de um *savoir-faire* profissional complexo, o agir didático do professor de FLE, e o processo de apropriação, pelos participantes, de dimensões desse agir. Essa produção de saberes advindos da prática se dá, neste caso, na aproximação entre dois campos que raramente se cruzam: o da formação e o do estágio.

Nossa proposta de pesquisa colaborativa visa analisar as interações entre as formadoras e os estagiários a fim de perceber indícios da construção do AD (indícios de ensino, indícios de aprendizagem) e o que essas interações podem produzir em termos de regulação do ensino, por parte das formadoras, e de regulação da aprendizagem, por parte dos estagiários (MOTTIER-LOPEZ, 2012). Para isso, inspirados nos princípios e objetivos de pesquisas colaborativas como as conduzidas por Mottier-Lopez (2012, 2020) no da formação docente, acordamos uma grande importância à:

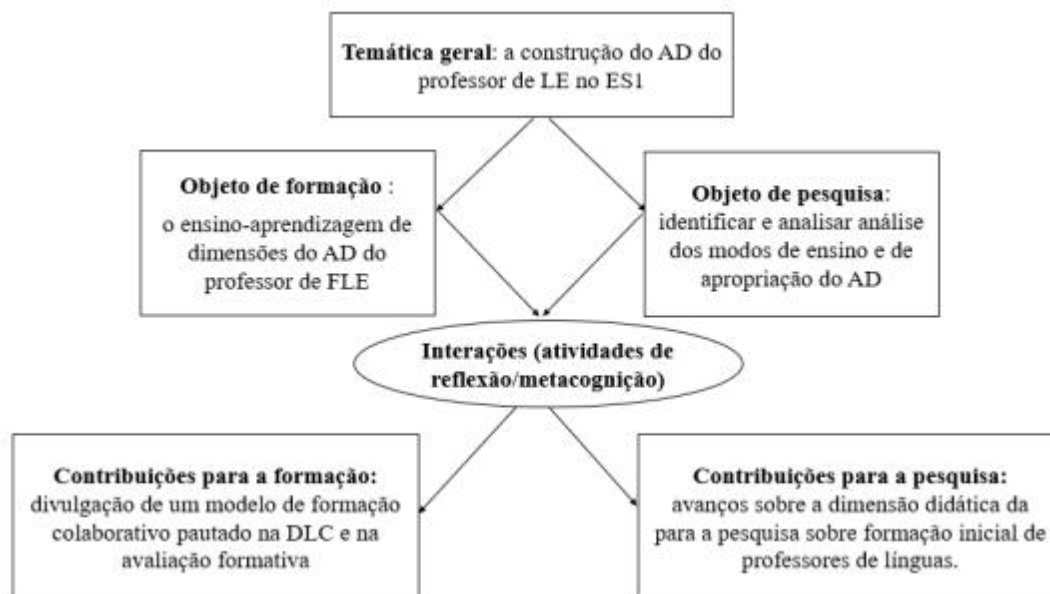
- conscientização, por parte de todos os participantes, quanto aos objetivos de ensino e aprendizagem do ES1, relativos às dimensões do AD do professor de LE;
- clareza dos objetivos de cada atividade do ES1 e o peso que elas têm para o ensino do AD e sua apropriação progressiva;
- implicação dos estagiários nas interações e nas atividades de autoavaliação a fim de transformar suas atividades e suas aprendizagens objeto de explicitação e de metacognição;
- busca pelo desenvolvimento de um controle deliberado, pelos estagiários, de sua atividade de aprendizagem, isto é, de processos autorregulatórios (combinando constatação, interpretação e ajustes/tomada de decisão (ALLAL; MICHEL, 1993);

– produção de conhecimentos a partir do diálogo entre a prática do campo de estágio e as reflexões produzidas no campo da formação.

Os princípios supracitados são, ao mesmo, valores compartilhados em nossa pesquisa e objetivos a serem alcançados. Eles estão na base da elaboração do modelo de pesquisa desenvolvido nesta tese. Para elaborar o esquema a seguir, inspiramo-nos nos modelos colaborativos propostos em Desgagné *et al.* (2001), que reúnem quatro componentes principais: a temática geral, a partir da qual duas partes se encontram, o objeto definido na dupla dimensão pesquisa-formação; os elementos essenciais da atividade reflexiva que evidencia a colaboração e que permite a coconstrução de novos saberes a partir da aproximação entre prática e teoria; os elementos que possibilitam a coprodução, em termos de contribuições da pesquisa para a comunidade da formação e para a comunidade científica.

De acordo com a temática geral, nossa pesquisa se inscreve no movimento de abordagens que visam ao desenvolvimento profissional de professores de línguas, em uma perspectiva fortemente didática, pois preocupada com o processo de ensino-aprendizagem de uma atividade profissional que é o AD. Seguindo o esquema proposto por Desgagné *et al.* (2001), elaboramos a seguinte representação de nossa pesquisa colaborativa:

Figura 12: Modelo de pesquisa colaborativa sobre o agir didático do professor de LE



Fonte: inspirado em Desgagné *et al.* (2001)

A explicitação da dupla dimensão “pesquisa-formação” permite, ao mesmo tempo, **preservar a autonomia de cada dimensão**, tarefa de difícil realização pelo fato de a pesquisadora autora do trabalho ter atuado também como formadora, papéis que dialogam e se confundem; **assegurar a interlocução e o enriquecimento mútuo** entre as duas esferas (MARCEL, 2010) para avanços científicos e a otimização dos meios de formação docente para uma e melhorar o funcionamento do sistema para a outra e colocá-las em relação.

A troca entre as duas dimensões é propiciada pela retomada consciente e proposital (ver as conversas pós-observação em 5.4) de fenômenos observados e registrados no campo do estágio no âmbito de atividades metacognitivas realizadas no espaço de formação. Essas atividades transformam a ação didática (prática do professor regente do estágio ou prática do estagiário, em situação de regência) em objeto de uma segunda atividade, de reflexão e teorização.

5.2 A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE SEGUNDO O PRINCÍPIO DA ALTERNÂNCIA

Segundo Feyfant (2010, p.1), toda reflexão sobre a formação docente apoia-se na seguinte pergunta: “A profissão docente pode ser aprendida?”¹⁰⁷ Se a resposta for positiva (e, para nós, ela o é), é preciso levantar as modalidades, abordagens e dispositivos capazes de fomentar essa aprendizagem profissional, como o princípio da formação em alternância, que prevê um vaivém entre a esfera da prática docente e a esfera de sua teorização. Tal princípio já se vê implementado em disciplinas como ES, cuja configuração já promove um movimento sistemático entre teoria e prática.

O movimento de profissionalização docente atualmente defendido em muitas pesquisas no meio francófono (PERRENOUD, 2001b; FEYFANT, 2010; ALTET, 2010) rompe com o modelo clássico de formação predominantemente teórica, distante das preocupações que surgem no cotidiano das práticas de ensino-aprendizagem e que, segundo Feyfant (2010), colocam em dúvida a legitimidade e a eficácia dos formadores e dos estágios. A exemplo do que acontece nos Institutos Universitários de Formação de professores (IUFM), Feyfant (2010) e Altet (2010) defendem a elaboração de um modelo de formação baseado na criação de laços entre a teoria e a prática, para fins de uma produção conjunta de saberes docentes teóricos e práticos (ALTET, 2010).

A profissionalização, no sentido empregado por Altet (2010), diz respeito a uma verdadeira transformação estrutural (pela qual passa estagiário na formação inicial, por exemplo) propiciada pela apropriação de saberes profissionais pedagógicos e didáticos, coconstruídos pela pesquisa e pela prática docente para desenvolver “competências profissionais do *métier*, uma ética profissional e uma capacidade de dar conta de suas ações”¹⁰⁸ (ALTET, 2010, p. 118). Do ponto de vista didático, e levando em consideração nosso objeto de pesquisa, esta abordagem passa necessariamente pela reflexão, entre

¹⁰⁷ No original: "le métier d'enseignant peut-il s'apprendre ?".

¹⁰⁸ No original: "[pour construire] les compétences professionnelles du métier, par le développement d'une autonomie, d'une éthique professionnelle et d'une capacité à rendre compte de ses actions".

formador e estagiários, sobre o ensino-aprendizagem dos objetos didáticos da disciplina de LE e sobre os objetos didáticos do ES, relativos ao AD.

Consequentemente, profissionalizar a formação docente, no sentido empregado nesta tese, significa considerar que a prática docente – e sua secundarização (BUCHETON, 2009) – enquanto o principal objeto da formação, e não, simplesmente, “um simples momento de aplicação de teorias assimiladas em disciplinas precedentes ao exercício da profissão”¹⁰⁹ (ALTET, 2010, p. 118). Mais uma razão para considerarmos o AD do professor de LE o objeto privilegiado do ES.

Segundo Altet (2010), esta concepção de formação e profissionalização é propiciada pelo modelo da alternância, que pode se concretizar de diversas formas: alternância-fusão (quando a formação acontece em um único estabelecimento); alternância-justaposição (quando a formação acontece em dois lugares distintos, sem ligação entre eles); alternância-articulação ou integrativa (concebida em dois espaços que concorrem juntos à aquisição de competências necessárias à aprendizagem do *métier* docente.

Pode-se argumentar que esse princípio não apresenta (mais) uma novidade, uma vez que, analisados os planos e ementas dos cursos de licenciatura em LE (ver 5.3 e Anexo B) de grande parte das universidades brasileiras, aliadas aos documentos oficiais que tratam da formação inicial de professores, constatamos que a preocupação com a interlocução entre a prática e a teoria é uma constante. Entretanto, o diferencial não está no modelo da alternância, e sim, na forma como este modelo é ressignificado em contexto real de formação docente.

Nesse caso, recorreremos à ótica da avaliação formativa, que visa a tornar explícitos os objetivos de aprendizagem e os meios pelos quais os aprendentes poderão alcançá-los. O estágio pode ser simplesmente um lugar onde os estagiários cumprem os requisitos disciplinares, acumulando horas/aula de observação ou de intervenção. Ou, ele pode ser um espaço de reflexão na ação (PERRENOUD, 2001b), uma ocasião de aprendizagem do AD. Da mesma forma, o espaço de formação dedicado à reflexão pode se limitar a uma simples troca, entre formador e estagiários, das experiências vivenciadas no campo de estágio, sob a

¹⁰⁹ No original : “[...] non pas un simple moment d’application des théories assimilées au cours de séances préalables à l’exercice du métier”.

forma de relatos daquilo que deu certo ou das dificuldades enfrentadas, sem que se desenvolvam estratégias de superação ou de otimização de seus saberes teórico-práticos. Ou, este espaço pode favorecer os processos metacognitivos dos estagiários e de reconceitualização de saberes.

No que diz respeito aos saberes que são desenvolvidos nessa abordagem, Altet (2009) propõe quatro categorias: saberes a serem ensinados, saberes para ensinar (didáticos, pedagógicos), saberes sobre ensinar (formalização da prática docente) e os saberes da prática (de experiência, implícitos ou teorizados). Quanto aos saberes produzidos pelos pesquisadores, nos casos de pesquisa colaborativa, estes têm a função de tornar inteligíveis os processos formativos com o apoio de um quadro teórico-metodológico adequado (ALTET, 2009). Não se trata, portanto, de um quadro interpretativo a ser aplicado diretamente no contexto de trabalho dos professores, pois não seria adaptado às especificidades desse contexto).

Em relação aos saberes produzidos pelos professores em formação, sua construção dá-se dentro de uma abordagem fundamentada no conceito do professor reflexivo (SCHÖN, 1983).

O modelo do professor profissional ou do professor reflexivo, segundo Altet (2001), é representado pelo movimento prática-teoria-prática que, mencionado nas seções teóricas deste trabalho, forma o profissional reflexivo, que analisa suas próprias práticas e as de terceiros (seus colegas de formação, os professores regentes do campo de estágio) no propósito de reconceitualizá-las (PASTRÉ, 2010), enriquecendo e ampliando seus repertórios didáticos.

Esse movimento de profissionalização ou de reflexividade pode permitir que a reflexão se produza em diferentes momentos da formação, seja antes da ação, no calor da ação e após a ação (PERRENOUD, 2000). De qualquer forma, nos três momentos, o aprendente do *métier* docente, que é levado pelo formador a refletir sistematicamente, apoia a análise de sua prática no referencial (HADJI, 1994) que ele constrói ao longo da formação e que Perrenoud (2001) chama de *grades de* interpretação ou de modelos de inteligibilidade do real. Essas análises cruzadas e colaborativas (ALTET, 2009) possibilitam que o

pesquisador, não podendo aplicar seus produtos diretamente aos contextos profissionais, participe da concepção de dispositivos de formação, inicial e continuada.

Concluimos que o princípio da alternância, no sentido empregado por Altet (2010), engendra uma outra visão da prática docente e de sua aprendizagem. Pensar o ES na formação inicial sob a ótica da tríade prática-teoria-prática (ALTET, 2010) leva a considerar dois processos:

– da prática à prática, passando por uma análise teórica, explicativa e reorganizadora dos esquemas de ação (atividades metacognitivas que propiciam reconceitualizações);

– da teoria à teoria, passando por uma atividade prática de mobilização dos saberes reconfigurados no âmbito da análise teórica – em geral, saberes que resultam de processos autorregulatórios da aprendizagem (ALLAL, MICHEL, 1993; CAMPANALE, 2007).

Nesse duplo processo, a prática é o lugar e o momento em que se constroem os saberes profissionais, construção que se apoia na reflexão na ação, garantindo que o estagiário consiga mobilizar suas competências para realizar as ações didáticas de seu planejamento ou improvisar ações em função da interação com os alunos. A teoria não é um conjunto de conceitos abstratos, forjados por pesquisadores e que não correspondem às expectativas dos professores em formação, mas sim, uma teoria a serviço das condições reais da prática profissional.

Por isso defendemos que o ES é o espaço em que as competências profissionais são construídas, uma vez que os estagiários mobilizam saberes na prática (campo do estágio) e refletem sobre essa prática no campo da formação. Neste último caso, a prática é, ao mesmo tempo, o objeto da teorização e o elemento que torna inteligíveis os conceitos teóricos já estudados em disciplinas anteriores da formação inicial e que permaneceram gerais ou abstratos.

Não se pode esquecer que, quando falamos em prática docente enquanto objeto de reflexão, referimo-nos à prática e/ou agir didático relacional, direcionada (BUCHETON, 2019) a alunos reais, de um contexto de ensino-aprendizagem real (ver Seção 4). O que torna a aprendizagem do AD uma atividade complexa é o fato de que este agir é pensado e executado para fazer agir um determinado aluno ou um grupo-classe. Relembramos o que diz Richerich (1994) sobre o objeto da DLC ser as transformações de atos de ensino em atos

de aprendizagem e, conseqüentemente, na transformação de uma LE ensinada em uma LE aprendida.

Aprender a agir didaticamente é uma atividade consciente e intencional – ensinar é antecipar ações, tomar decisões em situação, agindo na urgência e na imediatez do contexto de ensino-aprendizagem, e refletir sobre essas ações, de forma organizada, postergada (PERRENOUD, 2001b). Aprender a refletir é um dispositivo que visa a tornar o futuro professor um decisor pleno (CASTELLOTTI; DE CARLO, 1995), e não, um executor de modelos didáticos, de planos de aula e das prescrições de manuais do professor que não respondem às necessidades dos alunos de LE. Esta abordagem é acompanhada por formadores que orientam a análise de práticas graças a sua expertise, aos modelos teóricos que conhece e fornece aos estagiários, às ferramentas conceituais e metodológicas que permitem objetivar, colocar em palavras, reenquadrar e formalizar as práticas docentes (ALTET, 2001). Enfim, uma formação em alternância é perfeitamente coerente com a pesquisa de cunho colaborativo que realizamos no ES1, pois ambos compartilham princípios e normas que potencializam a aprendizagem do AD:

- uma abordagem finalizada pela construção do AD e da identidade didática do estagiário;
- uma abordagem de grupo, isto é, baseada na interação entre formador e estagiários, entre estagiários e entre eles e os materiais, aparatos conceituais e ferramentas do ES;
- uma abordagem acompanhada/mediada por formadores e/ou pesquisadores;
- uma abordagem instrumentada por saberes teóricos, ferramentas de análise originais/adaptadas aos contextos do ES;
- um lugar real de articulação prático-teoria-prática (ALTET, 2010).

Resta dizer que, assim como a pesquisa colaborativa, o princípio da alternância é compatível com a avaliação formativa, que faz com esse promova aprendizagens efetivas. Se a alternância carrega em si a ideia de movimento entre a teoria e a prática, os procedimentos de avaliação formativa deram sentido às atividades que aconteceram entre esses dois campos, no ES1, e contribuíram para que formadoras e estagiários gerenciassem de forma intencional os saberes que circulam entre os dois espaços.

Foi seguindo estes princípios, no âmbito da formação, e aqueles comuns ao gênero de pesquisa colaborativo no campo da formação de professores, que elaboramos nosso dispositivo de pesquisa, bem como nossas ações de formação. A seguir, descrevemos o contexto da investigação colaborativa realizada para esta tese, os dispositivos de formação e de pesquisa e os meios de sua implementação.

5.3 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa que empreendemos foi executada no âmbito da disciplina ES1, do curso de Letras-francês da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), da UFPA. Na FALEM, os cursos de FLE estende-se por oito, sendo as disciplinas de ES1 e ES2 ofertadas nos dois últimos. Essas disciplinas pertencem ao eixo da “prática profissional” e dividem uma carga horária de 408h/aula, conforme representado no quadro a seguir:

Quadro 3: Disciplinas do Curso de Letras-Francês

Eixo	Atividades curriculares	Carga horária
Uso da língua	Língua Francesa I, Língua Francesa II, Língua Francesa III, Língua Francesa IV, Língua Francesa V, Língua Estrangeira Instrumental (Alemão, Espanhol ou Inglês), Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras.	748 horas
Reflexão sobre a língua	Fundamentos da Linguística, Teorias do Uso da Língua, Teorias do Texto e do Discurso, Fundamentos da Teoria Literária, Psicologia da Aprendizagem, Culturas Francófonas, Prosa Francófona, Poesia Francófona, Teatro Francófono, Panorama das Literaturas Francófonas, Fonética e Fonologia do Francês, Morfossintaxe do Francês, LIBRAS.	884 horas
Prática profissional	Metodologia de Ensino de Francês, Ensino/Aprendizagem do Francês, Prática de Compreensão e Produção Oral em Francês, Prática de Compreensão e Produção Escrita em Francês, Tecnologias no Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, Prática de Análise de Materiais Pedagógicos em Francês, Prática de Trabalho Fonético em Francês, O Texto Literário no Ensino de Francês, Avaliação no Ensino/Aprendizagem de Francês, Política Educacional, Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II, Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos, Metodologia de Pesquisa em Línguas Estrangeiras.	1.122 horas

Fonte: Elaboração própria

Como se pode ver no quadro 3, as atividades curriculares do curso de Letras-Francês estão distribuídas em três eixos: uso da língua, reflexão sobre a língua e prática profissional. Neste último eixo, encontramos as disciplinas de cunho didático, isto é, que priorizam a reflexão sobre o ensino-aprendizagem da LE e, portanto, já trazem em sua natureza o propósito de aproximar prática docente e teorização. Dentre elas, o ES é o espaço privilegiado para essa aproximação, em que o fenômeno da dupla triangulação (ver seção 2) torna-se mais evidente e há uma interação mais significativa entre o sistema didático da formação e o sistema didático da sala de aula de LE.

Nossa experiência enquanto professora da Educação básica de FLE de um dos campos de estágio da disciplina, a Escola de Aplicação da UFPA, e enquanto supervisora¹¹⁰ de estágio motivou uma aproximação com os atores do ES de FLE (formadora e estagiários), no intuito de aliar nossas experiências de sala de aula e de pesquisa para estabelecer uma interlocução frequente entre os dois polos, o da formação e o do campo de estágio que, em geral, são afastados por uma série de condições adversas: distância geográfica entre o campo da formação e as escolas, dificuldade de diálogo entre o formador e os professores do campo de estágio, número acentuado de estagiários, pouca disponibilidade do formador e dos professores das escolas, número reduzido de pesquisas colaborativas e/ou parcerias que favoreçam mais trocas entre as universidades e as escolas, entre outros.

A colaboração com a professora formadora e o constante diálogo entre os dois polos, da formação e do estágio, motivou-nos a realizar a presente pesquisa de doutorado, com o duplo objetivo de contribuir com a pesquisa sobre formação do docente de LE, em uma perspectiva didática, e com a prática, atuando como formadora-colaboradora ao lado de F1 e dos estagiários recém-chegados ao ES. À diferença do que vínhamos fazendo desde 2019 – além de frequentar as aulas do ES1 e ES2, recebíamos os estagiários na EA-UFPA e acompanhávamos seu desenvolvimento no campo do estágio –, a colaboração que é objeto desta seção deu-se no ES1 de forma remota, em função da pandemia do novo Coronavírus e da suspensão das aulas presenciais, na UFPA e na EA-UFPA.

¹¹⁰ A função de supervisora de estágio confere ao professor da Educação básica a tarefa de receber em sua sala de aula de línguas estagiários da licenciatura em Letras, orientar o estagiário tanto no processo de observação como na fase de suas intervenções, assinar suas fichas de observação, e avaliar seu comprometimento e dedicação às atividades do estágio.

Por um lado, enfrentamos dificuldades impostas pelo suporte Web, tais como o abandono de estudantes por falta de recursos para acompanhar as aulas, os problemas de conexão à internet enfrentados por professores e estudantes, sem contar com o fato de que as aulas se davam ao mesmo tempo em que todos os envolvidos aprendiam a lidar com a distância e as questões técnicas que caracterizam essa modalidade. Por outro, o fato de as aulas serem gravadas e as atividades ficarem registradas nas salas de aula online favoreceu enormemente nosso trabalho, tanto no plano da formação como no plano da pesquisa.

O ES1 seguiu o formato da *alternância* (PERRENOUD, 2001b), princípio que contribui para a profissionalização docente por caracterizar um ir e vir entre o espaço da prática/estágio (ação didática) e o espaço da formação (ação metadidática)¹¹¹. De forma mais específica, o ES1 foi realizado segundo o modelo da *alternância-fusão*, quando a formação acontece em um único estabelecimento (ALTET, 2010). Uma vez que a EA-UFPA manteve suas aulas no modo assíncrono e, portanto, os estagiários não poderiam observar nem ministrar aulas em tempo real, a professora formadora selecionou como campo de estágio a sala de aula virtual de Língua Francesa 1 (LFr1), também disciplina do Curso de Letras-Francês. Como veremos mais adiante, o ES1 aconteceu, assim, na alternância entre dois espaços: o da ação didática (LFr1) e da ação metadidática, a sala de aula de formação (Sfor), como já exposto na seção 1.

A pesquisa empreendida realizou-se de maneira colaborativa e contou com um total de três participantes, sendo a professora formadora que estava ministrando a disciplina ES1, que designaremos por F1, uma estudante, que chamaremos de estagiária E3 e a autora desta pesquisa, que também atuou como formadora, a quem chamamos de F2. Embora contemos com apenas uma estagiária, não omitimos, em nossos dados, a presença de outros dois estagiários, E1 e E2, a fim de preservar a cadeia enunciativa das interações que analisamos. Atendendo aos preceitos éticos da pesquisa, pedimos que aos participantes que assinassem um termo de livre consentimento, aceitando participar da pesquisa e ter dados de sua formação divulgados e tendo a garantia do anonimato.

¹¹¹ Utilizamos os termos “campo de estágio”, “espaço do estágio” e “campo da ação didática”; e “espaço da formação”, “campo da formação” e “campo da ação metadidática” como sinônimos, seja para evitar repetições no texto, seja por uma questão de escolha lexical motivada pela discussão em que os termos aparecem.

Também buscamos respeitar princípios básicos da pesquisa colaborativa (MAGALHÃES, 2011) relativos à adesão voluntária dos participantes do grupo com o qual se deseja trabalhar e negociação da organização da pesquisa e seus encaminhamentos (formadoras, pesquisadora, estagiários). Segundo Santos e Magalhães (2016), esses passos potencializam a *Zona de Desenvolvimento Próximo* (VIGOTSKY, 1999), propiciando novas formas de agir e se relacionar. Esse processo requer que os participantes desenvolvam a responsabilização, a confiança e a interdependência entre eles, “além de favorecer a criação das zonas de desenvolvimento proximal mútuas, uma vez que, em esforços colaborativos, aprende-se um com o outro, ensina-se o que se sabe, numa apropriação mútua” (SANTOS e MAGALHÃES, 2016, p. 181). A relação dos participantes da pesquisa (e atores do ES1) encontra-se no quadro a seguir:

Quadro 4: Atores da formação e participantes da pesquisa

Participante	Descrição
Professora-formadora (F1)	Professora da disciplina de ESI e Língua francesa I, espaços em que se desenvolveram a pesquisa e a formação. É professora da FALEM, na UFPA, desde 2017 e atua, principalmente, nas disciplinas de Estágio Supervisionado. É pesquisadora e um de seus objetos de estudo é a formação de professores à luz da Análise da atividade.
Professora regente de LFr1 (PR)	
Pesquisadora-colaboradora (F2)	Autora da pesquisa de doutoramento, assumiu a dupla função de pesquisadora e de formadora, em colaboração com a professora da disciplina ES1. É também professora de língua francesa há 13 anos, profissional da Educação básica, atuando na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, e supervisora de estágio.
Estagiária 3 (E3)	Estudante matriculada na disciplina ES1, cursando sua 1ª licenciatura, no 7º semestre. Não possuía no início da disciplina experiência de ensino.

Fonte: elaboração própria

No que concerne às formadoras, o trabalho partiu de um objetivo comum: fomentar a construção do AD do professor de FLE em sala de aula, no âmbito de uma disciplina de cunho prático como é o ES1. Esta colaboração está fundamentada no princípio o de que o professor da Educação básica, supervisor do estágio, e o professor-formador podem e devem trabalhar de forma colaborativa (DESGAGNÉ *et al.*, 2001; MOTTIER-LOPEZ, 2020) para

melhorar as práticas de formação de professores e promover, em nosso caso, condições de ensino e de aprendizagem do AD.

Em termos de abordagens teórico-metodológicas, F1 realiza pesquisas em Linguística Aplicada, voltadas para a análise da atividade docente, com base no dialogismo bakhtiniano, na Clínica da Atividade (CLOT, 2010) e na abordagem do ensino como trabalho (AMIGUES, 2004, 2009) em diálogo com a Didática do FLE. Sendo assim, o dispositivo de formação, elaborado por F1, estava centrado na reflexão e nas verbalizações dos estagiários, imediatas (encontros pós-observação) e postergadas (redação de diários de bordo) sobre a prática docente objeto do estágio.

Já F2, autora deste trabalho, segue um percurso de pesquisa situado no campo da DLC, com enfoque no ensino-aprendizagem de FLE e na abordagem didática da avaliação formativa, cujo objetivo é melhorar as aprendizagens e o ensino (ver seção 2). Por preocupar-se com o processo de ensino-aprendizagem do AD do professor de FLE, as ações de F2 estavam centradas nos objetos e os objetivos de ensino-aprendizagem do ES1 e nas atividades de estágio enquanto meios para a aprendizagem do AD e objetos de ensino-aprendizagem – que, como dissemos nas seções 3 e 4, constituem-se enquanto atividades de estágio, mas são também metas de aprendizagem a serem alcançadas no processo de profissionalização docente.

Do ponto de vista da pesquisa, F2 buscou identificar indícios de apropriação, pelos estagiários, em suas verbalizações, propiciadas pelo dispositivo de formação, de dimensões do AD do professor de FLE. Seu papel de pesquisadora confundia-se com o de formadora/mediadora, cujos questionamentos visavam fomentar as aprendizagens, de um lado, e produzir saberes sobre o processo ensino-aprendizagem do AD de LE, contribuindo, assim, para a pesquisa sobre formação de professores.

Acrescente-se o fato de que a professora-formadora era também a professora de Língua francesa I (LFr1), disciplina da matriz curricular ministrada aos calouros, no seu primeiro semestre no Curso de Letras-Francês, e campo de estágio para o ES1. Em consequência, os diálogos da formação docente tiveram como principal objeto de análise as próprias atividades de ensino da professora-formadora 1, fato que poderia ser considerado

delicado, mas que se deu de modo extremamente transparente e rico, pela dupla interlocução: a que ocorria entre as professoras e a que ocorreu entre as formadoras e os estagiários.

Conforme se pode ver no quadro 4, a estagiária E3 estava cursando sua primeira licenciatura, encontrava-se no sétimo semestre e declarou, logo no início, não possuir experiência formal de ensino de língua (assim como seus demais colegas, E1 e E2). Tal como acontece em muitas licenciaturas, até o início da disciplina, a estagiária desempenhava o papel exclusivo de aprendente de FLE e, embora já tivesse passado por diversas disciplinas teóricas e práticas ligadas ao ensino de LE não tinha ainda definido seus objetivos de formação docente e suas necessidades para o ES1. Este diagnóstico reforçou nosso propósito comum de investir nas atividades específicas de estágio enquanto meios para a apropriação de dimensões do AD e como objeto de ensino-aprendizagem. Além disso, é importante destacar que, em virtude dos numerosos dados gerados na pesquisa, optamos por analisar com mais atenção o percurso de um estagiário, somente. A escolha de E3 se deu, principalmente, pelo fato de que as manifestações dessa estagiária trazem múltiplos elementos que indicam os impactos do dispositivo de formação em sua aprendizagem. Se os três estagiários tiveram um progresso significativo no ES1, E3 foi a estagiária que mais precisou de instrumentos formativos, como as fichas de autoavaliação e o relatório final para desenvolver sua reflexividade¹¹².

5.4 DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO

O dispositivo de formação do ES1 foi elaborado por F1 e implementado de maneira colaborativa por F1 e F2. O fundamento básico de formação de F2, autora deste trabalho, era formar professores de FLE ao AD, por meio do movimento reflexivo da avaliação formativa. As ações de F2 visavam o ensino/facilitação da apropriação de dimensões do AD por meio das atividades dos ES1 já previstas no dispositivo de formação de F1. Quanto à F2, sua

¹¹² Embora o relatório final não seja, originalmente, um instrumento de avaliação formativa, quando em uma formação os estagiários têm consciência acerca dos objetivos de aprendizagem, da importância das atividades realizadas no alcance desses objetivos e da necessidade de desenvolver suas capacidades reflexivas, a produção do relatório de estágio pode se tornar um instrumento efetivamente formativo, muito mais interessante pelo processo que ele permite evidenciar do que apenas como produto.

contribuição fora na forma como conduziu essas atividades, explicitando os objetivos do ES1 e de cada atividade, e levando os estagiários a objetivarem, progressivamente, suas aprendizagens e suas dificuldades, bem como ajudando-os a elaborar estratégias de aprendizagem.

A disciplina ES1 tinha como objetivo geral, conforme descrição do plano de ensino (ANEXO IV), “realizar estágio de observação e de prática acompanhada em uma turma de língua francesa de nível iniciante, ofertada na modalidade remota, visando à formação docente”. Tendo em vista esse objetivo, F1 organizou as atividades de formação em dois ambientes virtuais: a sala virtual LFr1 e a sala virtual Sform. Apresentamos, nos Quadros 5 e 6, os horários dos encontros de ES1, a disposição das atividades e seus objetivos. No Quadro 5, damos destaque às atividades que aconteciam no mesmo dia, no campo de estágio e no campo da formação, respectivamente:

Quadro 5: Ação didática e pós-observação

Ambientes/ Momento	Campo de estágio LFr1		Campo de formação Sform	
	<i>O que ocorre</i>	<i>Objetivos</i>	<i>O que ocorre</i>	<i>Objetivos</i>
4ª feira e 6ª feira	08h-10h50 PR dá aula. Estagiários observam e tomam notas.	Aprender a observar e registrar o que e como PR faz.	11:00 h-11h50 Estagiários, F1 e F2 analisam os fenômenos observados/registram em seus cadernos.	Definir (novos) objetivos de observação. Refletir (pós-observação)
	Estagiários dão aula. F1, F2 e estagiários (observadores) tomam notas.	Observar o AD do estagiário. Tomar notas para fazer perguntas ao estagiário regente e para fornecer-lhe <i>feedback</i> .	11:00 h-11h50 Estagiários, F1 e F2 analisam os fenômenos observados/registram em seus cadernos.	Refletir (pós-observação).

Fonte: Elaboração própria

Como podemos ver, às quartas e sextas-feiras, pela manhã, aconteciam as observações de aula de língua francesa. F1 e F2 orientavam os estagiários a observarem a

tomarem notas acerca do AD de PR (ou de um dos estagiários, quando em regência) e das reações dos alunos de LFr1. Ao término da aula, formadoras e estagiários encontravam-se no ambiente virtual Sform, onde discutiam, ainda no calor da observação, os fatos marcantes da aula. A reflexão era guiada pelas formadoras, que faziam questionamentos e forneciam ferramentas teóricas para dar suporte às reflexões dos estagiários. As atividades do eixo de observação aconteceram ao longo de todo ES1, ininterruptamente, e tinham como objeto de estudo as atividades do sistema didático da sala de aula de LE. Um dado interessante é que F1, por ser professora na sala de aula de LFr1, nas conversas pós-observação, analisava sua própria prática ou ouvia F2 e os estagiários fazerem considerações acerca de seu agir e dos efeitos sobre a aprendizagem dos alunos.

Às quintas-feiras, aconteciam os “encontros de estágio” no espaço Sform, durante os quais realizaram-se as atividades descritas no quadro 6:

Quadro 6: Ação metadidática

Ambiente/ Momento	Campo de formação Sform	
	<i>O que ocorre</i>	<i>Objetivos</i>
5ª feira	Formadoras conduzem a reflexão/dão aula.	- Refletir - Apropriar-se de ferramentas teórico-metodológicas
	Estagiários antecipam e simulam (momentos das) regências.	- Planejar - Elaborar aulas / atividades - Analisar o planejado, elaborado, simulado...
	O grupo-classe comenta trechos dos vídeos das aulas dos estagiários.	- Analisar o “real da atividade” (reflexões pós-regência).

Fonte: Elaboração própria

Os encontros das quintas-feiras eram momentos dedicados à inúmeras atividades. Tratava-se também de uma sala de aula, porém situada no nível da ação metadidática, em que as práticas de ensino do sistema didático de LFr1 eram objetivadas, descritas e teorizadas. Criava-se uma metalinguagem para formalizar o AD observado ou vivenciado no campo de

estágio. Esses dois quadros dialogam com a figura 1 (Seção 1, p. 41), que representa a dupla triangulação (GAGNON; DOLZ, 2018) que emerge no ES e explicitam como os saberes circulavam entre os dois sistemas, da ação didática e da ação metadidática.

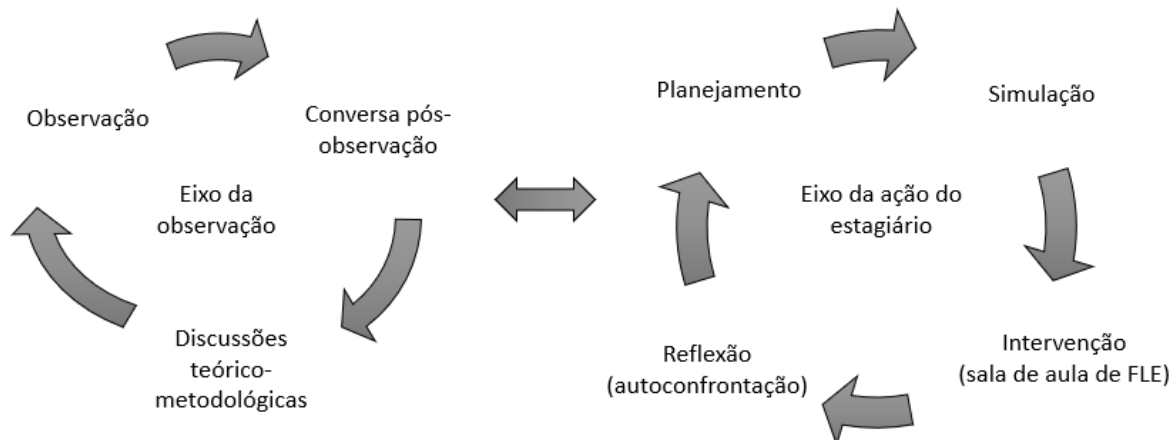
Nesses espaços, as formadoras apresentavam as atividades do ES1: observação/tomada de notas; reflexões pós-observação; estudos teóricos e metodológicos; planejamento e simulação de aulas; reflexões pós-regência; atividades instrumentadas de autoavaliação; orientação sobre a escrita do relatório final¹¹³. Notemos que todas essas atividades eram realizadas em interação (mesmo aquelas pré-elaboradas antes do encontro, como as primeiras versões dos planos de aula, a leitura e preenchimento parcial de fichas de autoavaliação, a seleção de trechos dos vídeos das regências dos estagiários).

Nesta última atividade, que nomeamos “reflexões pós-regência”, todos deveriam assistir ao vídeo da aula, gravado na plataforma *Google Drive*, e selecionar trechos seguindo dois critérios: pontos fortes do AD do estagiário e pontos a melhorar ou adaptar. Essas reflexões eram inspiradas nas entrevistas de autoconfrontação (CLOT, 2010), utilizadas em vertentes das Ciências do trabalho. Esta técnica já vinha sendo usada por F1 nas aulas de ES. Conforme podemos ver na figura 3, a construção do AD dos estagiários do ES1 se deu em dois eixos que interagem continuamente: o eixo da observação (do outro, um professor regente das aulas de Lfr1) e o eixo da ação (do próprio estagiário).

Como vemos na figura a seguir, a construção deste complexo objeto de ensino-aprendizagem que é o AD implica no desenvolvimento de saberes como o saber observar, saber planejar, saber ministrar a aula, não somente com o intuito de executar um planejamento, mas principalmente de facilitar a aprendizagem dos alunos de LE e saber refletir sobre sua prática a fim de melhorar suas ações, reorientá-las, sempre buscando otimizar as aprendizagens. Logo, as atividades de estágio são, concomitantemente, um meio e um objeto de aprendizagem.

¹¹³ Outras atividades, previstas por F1, aconteceram no ES1, entretanto, mencionamos somente aquelas que foram objeto de nossa pesquisa.

Figura 13: Os eixos da formação



Fonte: Elaboração própria

As atividades do eixo da observação se desenvolveram ao longo de todo o semestre letivo. As atividades do eixo da ação do estagiário foram realizadas em menor número, entretanto, tomavam o tempo de vários encontros. A observação e a tomada de notas são uma atividade instrumentada, seja pelo auxílio de fichas de observação pré-elaboradas, seja pelo uso de um diário de bordo, no qual os estagiários registram ações que julgam importantes para a sua aprendizagem. Mas, observar não é algo evidente, especialmente quando o estagiário não sabe o que observar (CHICLET-RIVENC, 2005) nem a respeito do que tomar notas. No ES I, a observação enquanto atividade fundamental na apropriação do agir didático, também constituiu também um saber-fazer a ser apropriado.

No eixo da observação, temos as atividades de planejamento, simulação, intervenção e reflexão pós-regência. No que diz respeito às prescrições, as formadoras insistiram em sua didatização, em outras palavras, na formulação didática (BUCHETON, 2008) dos comandos, instruções e estratégias a serem implementados na interação com os alunos.

A simulação das aulas que os estagiários ministrariam foi também uma etapa enriquecedora para o grupo-classe de formação. O autor da atividade beneficiava-se das impressões e contribuições de seus pares e das formadoras; os demais estagiários, que assistiam à simulação, podiam mais facilmente analisar a atividade de ensino do outro e refletir sobre ela.

Nas intervenções, os estagiários atuavam como professores na sala de LFr1. Eles conduziam as tarefas de uma ou duas fases de uma unidade didática de FLE (GALISSON; COSTE, 1976) – compreensão escrita e/ou oral; conceitualização/sistematização/fixação de elementos linguísticos. A produção escrita e/ou oral não foi contemplada no ES1.

Assim, o modo como o dispositivo foi implementado respeitou os seguintes princípios: a constante interação entre os atores; acompanhamento contínuo por parte das formadoras; o exercício sistemático da reflexão sobre a prática; a forte articulação entre o campo de estágio e o campo da formação, o que garantia a construção de uma autonomia gradual por parte dos estagiários, com o apoio das formadoras (que não é o mesmo que deixá-los à própria sorte para cumprir os pré-requisitos do ES1, sem para isso ensiná-los e orientá-los); por fim, e não menos importante, estavam em primeiro plano as aprendizagens construídas a cada atividade e sua comparação com os objetivos do ES1.

5.5 DISPOSITIVO DE PESQUISA

Nossa pesquisa colaborativa foi elaborada com o objetivo de compreender como um dispositivo de formação fundamentado nos pressupostos da DLC e da avaliação formativa contribuiria para o desenvolvimento do AD no transcurso da disciplina ES1. A fim de alcançar nosso objetivo, seguimos os seguintes procedimentos.

Primeiramente, todas aulas de ES1 e do LFr1 foram todas gravadas no *Google Drive*. Selecionamos, entre esses registros, aqueles em que correspondiam às seguintes atividades do ES1: preparação à observação das aulas; conversas pós-observação; planejamento e simulação de regências das aulas; regências; reflexões pós-regência. Estas constituíram nossos dados audiovisuais. Ao longo dessas atividades, os estagiários do ES1 foram instados a produzir diversos escritos de formação, dentre eles, planos de aula, fichas de autoavaliação e relatório final. Estes constituíram nossos instrumentos escritos. O Quadro 7 reúne ilustra nosso processo de geração de dados:

Quadro 7: Processo de geração de dados

Suporte	Tipo de instrumento	O que é observado
escrito	Planos de aula	<ul style="list-style-type: none"> – (auto)prescrições e de suas formulações didáticas; – elaboração de glossários, notas explicativas, seleção de imagens ilustrativas de palavras ou situações abordadas nas regências. – anotações sobre as dimensões do AD; – reflexões reveladoras de condutas autoavaliativas/autorregulatórias; – descrição do contexto e das atividades do ES1.
	Fichas de autoavaliação	
Relatório final		
audio-visual	Conversas pós-observação	<ul style="list-style-type: none"> – apropriação pelos estagiários de dimensões do AD; – reflexões de cunho metadidático ou metametodológico que sinalizavam as dificuldades ou os avanços dos estagiários em relação a essa apropriação; – modo como reagiam as orientações, às interações avaliativas; – modo como regulavam suas práticas.
	Reflexão pós-regência	
	Planejamento coletivo/simulação coletiva	
	Intervenções teórico-metodológicas	

Fonte : Elaboração própria

Como podemos ver no quadro acima, os instrumentos que foram registrados em formato audiovisual constituem-se das interações entre as formadoras e os estagiários. Os instrumentos escritos foram finalizados pelos estagiários, individualmente, porém, sua composição é fruto das trocas com seus pares e as formadoras. Os planos de aula eram elaborados de acordo com a seguinte formatação: os estagiários deveriam criar duas colunas, uma para as (auto)prescrições e outra para a formulação didática das prescrições (Apêndice C).

As fichas de autoavaliação (Apêndices A e B) visavam a confrontação entre os seguintes elementos: uma dimensão do AD do estagiário (atividades de observação, planejamento, intervenção, reflexão), descritores para essas dimensões (ações que eles implementam ou não quando realizam essas atividades) e advérbios de frequência (sempre; frequentemente; às vezes; raramente; nunca) que os estagiários deveriam assinalar com base na frequência com que realizavam uma determinada atividade. Para assinalar a frequência, os estagiários eram orientados, primeiramente, a preencher com exemplos e/ou comentários a categoria de descritores.

O relatório final é um texto narrativo/reflexivo que visa a retomar os objetivos e atividades da formação, as aprendizagens efetuadas, as dificuldades que perduram e as mudanças de comportamento no estagiário. Os estagiários foram estimulados a apresentar/abordar os seguintes pontos:

- Contexto do ES1 (disciplina, duração do estágio, estabelecimento, grupo-classe, ambientes de formação, modalidade).
- Breve descrição das atividades realizadas no E1 (observação e pós-observação; planejamento; intervenção; reflexão).
- Apresentação da problemática e dos objetivos do relatório (contextualização e formulação de questionamentos e hipóteses levantados no estágio)
- Reflexão sobre as aprendizagens efetuadas no ES1, as dificuldades encontradas e as estratégias desenvolvidas para superá-las.

Para constituir nosso *corpus*, procedemos à transcrição seletiva dos dados escritos e audiovisuais, alguns em francês, outros em português, conforme eram produzidos nos diversos momentos. Por não precisarmos de uma análise minuciosa dos textos, não nos preocupamos em manter, na transcrição, todas as marcas da oralidade, como as repetições, e inserimos uma pontuação para não tornar a leitura dos excertos mais lenta. Os dados serão apresentados na seção 6 seguindo a seguinte formação:

a. Para a identificação dos excertos, utilizamos uma numeração, em negrito e entre colchetes –“**[1]**” –, indicando a ordem em que os dados aparecem na seção de análises, seguida do momento em que os dados foram produzidos (por exemplo, “Conversas pós-observação”). Por fim, indicamos a atividade que está sendo realizada e seu executor (por exemplo, “Atividade de planejamento (E2)”).

b. Quanto ao conteúdo dos dados, iniciamos os excertos com a contextualização da situação, em cor azul; inserimos, entre colchetes, comentários sobre a ação não verbalizada (por exemplo, [F2 anota a sugestão de E3]); transcrevemos, entre aspas simples, o discurso elaborado coletivamente, como comandos e instruções e; grafamos em itálico palavras em francês.

Em seguida, por meio de um olhar transversal dos dados gerados nos encontros de ESI, focalizamos:

– os momentos em que F1 e F2 didatizam o AD, isto é, presentificam e guiam a atenção dos estagiários, por meio de gestos didáticos (SCHNEUWLY, 2009) do formador sobre as dimensões do AD;

– os indícios de aprendizagem/mudança no discurso de E3 acerca de suas aprendizagens do AD professor de FLE, no âmbito de suas regências e de atividades reflexivas e/ou autoavaliativas;

– no cruzamento desses indícios, a eficácia do dispositivo de formação e, ao mesmo tempo, a construção de saberes pautados na experiência real, tanto aquela vivenciada na turma de LFr1, como na Sform. O quadro a seguir ilustra nosso dispositivo de pesquisa:

Quadro 8: Dispositivo de pesquisa

	Objeto da reflexão	Objetivos da pesquisadora	Atividade da pesquisadora
1	O agir das formadoras	Identificar e analisar os gestos e estratégias implementados pelas formadoras na construção dos objetos de ensino.	Situar as ações de formação em uma perspectiva didático-formativa (relembrar os objetivos do ES, as metas de cada atividade, relacionando-os às ações de formação e de aprendizagem).
2	O agir da estagiária	Identificar os gestos implementados pela estagiária em suas regências; identificar a forma como se relacionam com/ressignifica os objetos de ensino; identificar suas condutas autoavaliativas/autorregulatórias.	Situar as ações da estagiária em relação aos objetivos de aprendizagem do ES1. Verificar o impacto do movimento reflexivo da avaliação formativa em suas condutas de autoavaliação/autorregulação.
3	Os impactos do dispositivo	Avaliar o dispositivo de pesquisa em relação ao objetivo geral da tese; produzir conhecimentos sobre a formação inicial de professores de LE no ES.	Por meio de um olhar transversal dos dados, de aferir os impactos do dispositivo em sua aprendizagem profissional.

Fonte: Elaboração própria

Por fim, elaboramos nossas categorias de análise. Para o primeiro momento, em que focalizamos o agir das formadoras, selecionamos duas constantes no agir das formadoras: mobilizar a prática e problematizar/ampliar. Dentro dessas duas categorias, utilizamos como grade de leitura os gestos fundadores, selecionados com base nas modelizações propostas por Pana-Martin (2015) e Gagnon e Dolz (2018), que constam do quadro a seguir:

Quadro 9: Categorias de análise do agir das formadoras

Constantes	Objetivo	Principais gestos mobilizados
Mobilização	Mobilizar diferentes momentos da prática, por meio da antecipação/planejamento, encenação de aulas, reflexão pós-aula e autoavaliação.	- Mobilização da prática - Implementação do dispositivo didático - Enquadramento e conceitualização - Regulação
Problematização Ampliação	Problematizar as questões apresentadas pelos estagiários e/ou que emergem no campo de estágio e fornecer-lhes modelos interpretativos, <i>feedback</i> formativo e conselhos pedagógicos.	

Fonte: Elaborado com base em Pana-Martin (2015) e Dolz e Gagnon (2018).

Para o segundo momento, em que focalizamos o agir da estagiária, partimos de duas categorias de análises: a primeira, inspirada na categoria de gestos didáticos postulada por Schneuwly (2009), é utilizada para analisar o agir de E3 nas duas regências por ela realizadas. A segunda é inspirada nas condutas de autoavaliação de E3, descritas por Allal e Michel (1993): constatação, interpretação e tomada de decisão/ajuste. As referidas categorias estão representadas no quadro a seguir:

Quadro 10: Categorias de análise do agir da Estagiária E3

Atividade	Categorias de análise		Objetivo
Regência	Gestos didáticos	Implementação do dispositivo didático Regulação	Identificar os gestos mobilizados por E3 em sala de aula e analisar a evolução de seu agir.
Planejamento, simulação, reflexão e autoavaliação.	Condutas autoavaliativas	Constatação, interpretação e tomada de decisão/ajuste (autorregulação)	Identificar, nas manifestações de E3, condutas de autoavaliação e de autorregulação.

Fonte: Elaborado com base em Allal e Michel (1993) e Schneuwly (2009)

Para o terceiro momento, em que aferimos os impactos do dispositivo de formação, remetemos às subseções anteriores e, de forma mais explícita do que nos dois primeiros momentos, relacionamos os dados analisados com nossa pergunta de pesquisa e nossos objetivos geral e específicos.

6 ANÁLISES

Nesta seção apresentamos as análises e os resultados da pesquisa colaborativa que realizamos no ES1 do Curso de Letras-Francês da UFPA. Nossa análise está dividida em três subseções: (i) objeto de ensino, em que analisamos o agir das formadoras; (ii) objeto de aprendizagem, subseção dedicada às diferentes manifestações de E3, no campo de estágio e no campo da formação e; (ii) impactos do dispositivo, subseção em que buscamos sistematizar os impactos do dispositivo didático-formativo implementado no ES1.

Na primeira subseção, analisamos os dados de F1 e F2 para depreender o modo como as formadoras transformavam diferentes dimensões do AD em objetos efetivamente ensinados. Interessamo-nos assim em identificar como se dão as práticas de ensino na sala de aula de formação e a maneira como as formadoras mobilizam as práticas docentes que emergem no campo de estágio, a sala de LFr1, problematizam aspectos dessas práticas e fornecem *feedback* e/ou conselhos didático-pedagógicos aos estagiários, com base em sua expertise de professores de FLE. O quadro a seguir retoma e sintetiza as categorias de análise apresentadas na seção 5:

Quadro 11: Agir das formadoras

Objeto de análise	Objetivo	Principais gestos mobilizados
Agir das formadoras	Identificar como mobilizam diferentes momentos da prática, por meio da antecipação/planejamento, encenação de aulas, reflexão pós-aula e autoavaliação.	- Mobilização da prática - Implementação do dispositivo didático
	Depreender as formas de problematizar as questões apresentadas pelos estagiários e/ou que emergem no campo de estágio, e fornecer-lhes modelos interpretativos, <i>feedback</i> formativo e conselhos pedagógicos.	- Enquadramento e conceitualização - Regulação

Fonte: Elaboração própria

Na segunda subseção, analisamos o agir de E3 em dois momentos distintos: durante as duas regências por ela realizadas na sala de aula de LFr1, em que buscamos identificar os gestos didáticos mobilizados pela estagiária, seus objetivos e feitos nos alunos, bem como analisar os progressos de uma regência para outra; e ao longo de diferentes atividades de ES, na sala de aula de formação (Sform) – planejamento, simulação, reflexão pós-regência e autoavaliação – em que confrontamos diferentes dados da estagiária E3 a fim de verificar evidências de apropriação de dimensões do AD e de identificar suas condutas de autoavaliação/autorregulação da estagiária. Essas categorias estão sintetizadas no quadro a seguir:

Quadro 12: Agir da Estagiária E3

Objeto de análise	Categorias de análise	Objetivo
Agir da estagiária	Gestos didáticos mobilizados nas regências: Implementação do dispositivo didático Regulação	Identificar os gestos mobilizados por E3 em sala de aula e analisar a evolução de seu agir
	Condutas autoavaliativas nos encontros de estágio: constatação, interpretação e tomada de decisão/ajuste (autorregulação)	Identificar, nas manifestações de E3, condutas de autoavaliação e de autorregulação

Fonte: Elaboração própria

Na terceira subseção, retomamos os dados e as análises realizadas com intuito de aferir os efeitos do dispositivo didático-formativo no agir de E3, no agir das formadoras F1 e F2, bem como na própria formação que ocorreu no ES1. O quadro a seguir reúne e sistematiza as categorias de análise apresentadas em 5.5:

Quadro 13: Impactos do dispositivo didático-formativo

Objeto de análise		Objetivo
Impactos do dispositivo didático-formativo	Na estagiária	Fazer um balanço dos principais impactos do dispositivo na aprendizagem de E3.
	Nas formadoras	Comentar os efeitos da experiência <i>sui generis</i> no agir das formadoras
	No Estágio Supervisionado 1	Comentar os efeitos da experiência colaborativa na forma como o ES1 foi ministrado

Fonte: Elaboração própria

6.1 OBJETO DE ENSINO

Ao analisarmos as intervenções das formadoras em Sform, vemos como elas transformam dimensões do AD (observação; intervenção; reflexão/avaliação) em objetos ensináveis. Para isso, mobilizam gestos didáticos (SCHNEUWLY, 2009) e gestos do formador de professores (PANA-MARTIN, 2015; DOLZ; GAGNON, 2018) com o intuito de presentificar e focalizar as dimensões do AD, bem como de guiar a atenção dos estagiários ao longo desse processo, favorecendo que estes construam novos sentidos e se apropriem dessas dimensões de modo consciente e intencional.

A fim de apreender esses gestos e o contexto em que emergem, e no intuito de apreender a dimensão didática e a abordagem da avaliação formativa que sustentam o agir das formadoras, organizamos esse primeiro momento da análise com base em duas constantes na prática de F1 e F2, que revelam sua intencionalidade: mobilizar a prática docente e problematizar/ampliar (PANA-MARTIN, 2015) aspectos dessa prática, sobretudo aqueles levantados pelos estagiários, e fornecer-lhes orientações e conselhos didático-pedagógicos. A seguir, ilustramos o agir didático das formadoras por meio da análise de excertos de suas interações com os estagiários, em diferentes momentos do ES1, e realizamos nossas análises com base nas categorias sintetizadas no quadro 11.

6.1.1 Mobilizar a prática

Mobilizar a prática docente é uma constante no trabalho das formadoras F1 e F2, o que se coaduna com o propósito e o contexto do ES1. Esta ação, que Gagnon e Dolz (2018) consideram como um gesto do formador, favorece a contextualização do espaço da ação didática (DOLZ; GAGNON, 2018), a formalização dos saberes que dela emergem, além de guiarem a apropriação desses saberes pelos estagiários. Esse vaivém entre o didático e o metadidático (ver seção 2) pode acontecer em diversos níveis, dentre eles, o de antecipação/simulação de tarefas que os estagiários realizarão no campo de estágio e de análise/reflexão sobre a prática. Como postulado por Dolz e Gagnon (2018), um gesto como o de mobilizar a prática se assemelha a uma estratégia didática que, nesse caso, é coerente com um dos principais objetivos de ensino-aprendizagem do ES: aprender a analisar e teorizar sua prática.

Ao analisarmos, nas manifestações de F1 e F2, os modos como mobilizam a prática docente, verificamos que as formadoras implementam uma série de gestos didáticos, como os de implementação do dispositivo didático (SCHNEUWLY, 2009), que dizem respeito à presentificação dos objetos de ensino, a focalização de suas dimensões, mediadas por diferentes suportes mobilizados pelas formadoras (por exemplo, elementos do suporte *Web*, materiais didáticos, comandos, modos de trabalho).

Observemos a mobilização da prática durante a atividade de planejamento das regências dos estagiários. No excerto 1, a formadora F2 conduz o planejamento coletivo da primeira regência da estagiária E2, em torno de uma atividade de compreensão oral, ao mesmo tempo em que ensina os estagiários a planejarem uma aula de LE.

[1] Encontros de Estágio – Atividade de planejamento (E2)

Formadoras e estagiários analisam a atividade, disposta no livro do aluno, e as prescrições do guia do professor para, juntos, elaborarem o plano de aula de E2.

F2: Vamos lá para o nosso *plan de cours*. Que prescrições eu vou anotar para mim agora? [F2 dirige-se à coluna das prescrições] ‘*Passer à l’activité*’, não é?

E2: huhum...

F2: ‘...à l’activité trois’. ‘*Faire comprendre...*’

E2: Eu acho que seria ‘*faire lire et comprendre la consigne*’. Ou seria melhor fazer primeiro ‘*faire regarder les images*’? [F2 vai anotando]. Que aí eu acho que poderia passar primeiro pro visual e depois pra leitura de l’activité 3.

F2: ...que mais eu posso anotar aí depois de ‘*faire lire la consigne de l’activité 3 et les questions a et b*’?. ‘*Faire écouter une première fois...*’

E2: ‘*une première fois*’...

F2 ‘*Répéter si nécessaire*’, por exemplo, que mais? ‘*Procéder à la mise en commun*’, c’est-à-dire à la correction, ok! Vamos agora dar uma olhada no diálogo. Onde é que ele está? Tá aqui”.

No início do excerto [1], vemos que o objeto da atividade é a seleção de prescrições do guia do professor e a formulação de autoprescrições. Para conduzir essa atividade, F2 realiza o gesto de implementação do dispositivo didático, mais especificamente, por meio do gesto específico de formulação de tarefas, considerado como o acionador do dispositivo e o modo de entrada no ambiente didático (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008): “Vamos lá para o nosso *plan de cours*. Que prescrições eu vou anotar para mim agora?”; “que mais eu posso anotar aí depois de ‘*faire lire la consigne de l’activité 3?*’”.

Essas perguntas motivam os estagiários a elaborarem autoprescrições e as registrarem no plano de aula. Esta elaboração pauta-se na análise da atividade e das instruções presentes no guia do professor que, como vemos na Figura abaixo, são demasiado gerais.

Figura 14: Instruções do guia do professor para a atividade 1 (compreensão oral), lição 5, dossiê

2

Activité 1

Modalité : seul

Objectif : vérifier la compréhension globale d’un article sur le couchsurfing

- Faire lire le document puis la consigne et les questions. En vérifier la compréhension.
- Faire réaliser l’activité seul.
- Pendant la mise en commun en groupe classe, faire justifier les réponses avec l’article en s’appuyant sur la description du logo, sur le texte et sur les photos.

- **Corrigé a.** Le couchsurfing : surfer d’un canapé à un autre pour voyager. ; c. Parce que c’est un type d’hébergement gratuit et interculturel. C’est facile de rencontrer des membres avec l’association couchsurfing.

Fonte: adaptado de Antier *et al.* (2017)

Como vemos, para a atividade de compreensão escrita, o guia sugere que o professor faça ler o documento, o comando e as questões. Em seguida, verifique a compreensão. Quanto à forma social de trabalho, o guia indica que os alunos devem trabalhar individualmente. Para um professor experiente, as instruções podem lhe parecer suficientes, uma vez que este profissional acumula rotinas de ensino de leitura e saberá implementar, junto aos alunos, gestos de formulação de tarefas tais como “fazer ler e descrever as imagens, “fazer ler os títulos, subtítulos, fonte”, “fazer levantar hipóteses”, “fazer uma leitura varredura”, enfim, seguindo uma abordagem interativa de leitura (CICUREL, 1991).

Já para E2 e E3, que darão suas primeiras aulas, essas prescrições não são suficientes, pois não informam quanto às diferentes estratégias de leitura que o professor pode implementar junto a seus alunos. Nesse movimento de antecipação da prática por meio da adaptação de prescrições, as ações de F2 visam à conscientização dos estagiários quanto à importância de fazer uma leitura por etapas, para que os alunos de LFr1 aproveitem ao máximo as potencialidades do documento a ser lido e consigam construir sentidos.

A elaboração de autoprescrições, conduzida por F2, suscita a necessidade de elaborar prescrições adequadas à situação, ao nível dos alunos, ao material didático e, não menos importante, aos próprios estagiários. Dessa forma, F2 também realiza um outro gesto específico, o de instrumentalização (DOLZ; GAGNON, 2018), pois leva os estagiários a analisarem o material didático e a reelaborarem ferramentas de ensino que lhes serão úteis em suas regências (GAGNON; DOLZ, 2018).

Nesta atividade, a implementação de gestos específicos de mobilização da prática, como os de adaptação de prescrições externas (do guia do professor) e formulação de autoprescrições revela sua preocupação em ensinar os estagiários a planejar suas intervenções de modo intencional e consciente. Nesse sentido, as prescrições desempenham, como lembra Amigues (2004), um papel decisivo do ponto de vista da atividade, uma vez que desencadeiam a ação do professor e são, ao mesmo tempo, constitutivas de sua atividade. Além disso, como destaca Clot (1995), as prescrições não são direcionadas unicamente aos professores (neste caso, estagiários), mas são elaboradas em prol dos alunos, cuja atividade o professor pretende transformar por meio do seu agir.

Mais adiante, na mesma atividade, F2 orienta a segunda parte do planejamento: a formulação didática das prescrições registradas no plano.

[2] Encontros de Estágio - Atividade de planejamento (E3)

F2 e estagiários passam para a segunda parte da atividade de planejamento, a formulação didática das prescrições. Para isso, F2 propõe que o plano seja dividido em duas colunas, uma das prescrições, outra com sua materialização.

F2: “Se eu escolher primeiro fazer ler as imagens antes de fazer ler a *consigne*, então, eu tenho que prever algo para dizer agora. [...] Vamos lá, se eu peço para olhar as imagens o que que eu digo?”

E3: ‘*Vous voyez les images?*’?

F2: [F2 digita em azul, à direita] huhum! Pra ser mais específica ‘*vous voyez ces images, ces images-là*’. Coloco aqui entre parênteses porque a gente pode... entre colchetes, porque a gente pode ou não utilizar esse recurso. [...]

E2: ... acho que poderia colocar entre colchetes aí: “*regardez les images de l’activité trois*”.

F2: [digitando] Perfeito! O que a gente vai dizer sobre as imagens? Que que a gente vai pedir pra eles fazerem? Hein?

E2: ‘*Quels sont les éléments?*’ ‘*Quels éléments*’ [F2 digita ‘*quels éléments*’ e pergunta a E2]

F2: Pensa se a pergunta já começou difícil...

E2: eeh ‘*qu’est-ce que c’est?*’.

F2: quando eu digo ‘*qu’est-ce que c’est?*’, ou eu aponto ou eu indico. Nesse caso, “*Image 1, qu’est-ce que c’est?*” [F2 digita o que fala].

E2: Professora, eu acho que eles já viram o ‘*il y a*’. Se eu não me engano, já teve um dossiê, uma *leçon* em que eles viram o “*il y a*”.

F2: Então...

E3: “*qu’est-ce qu’il y a sur l’image 1?*”.

No excerto [2], o gesto de formulação de tarefa (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008), cujo estudo implica na redação/elaboração de comandos de trabalho por meio dos quais o objeto é presentificado, na aula (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008), é o objeto de ensino. Vejamos a preocupação de F2 em conduzir a formulação de tarefas que será realizada, concretamente por E3, junto aos alunos de LFr1. Nesse caso, a dimensão pragmática é fundamental: prevendo que os alunos de LFr1 teriam dificuldades para compreender o comando de E2, vago e pouco usual, F2 realiza o gesto específico de regulação local “correção orientada” (SOUZA e SILVA, 2022), ao dizer “Pensa se a pergunta já começou difícil...”. Em resposta, E2 reformula seu discurso, sugerindo uma pergunta mais

adequada que, certamente, já integra o repertório dos alunos de LFr1: “qu’est-ce que c’est?”.

Esse trabalho de formulação didática de prescrições revela a importância, para o professor iniciante, de materializar os prescritos em seu plano de aula (BAHIA; FARIAS, 2019). Como observa Bucheton (2009), o trabalho de reflexividade “antes da ação didática”, na fase de planejamento, sobretudo no que diz respeito à formulação didática de prescrições externas (do guia do professor) e internas (do próprio professor) se mostra bastante benéfica ao professor iniciante, que, como poderemos constatar ao longo das aulas, pode desenvolver uma linguagem instrumental adequada à situação de ensino e ampliar seu repertório didático ao longo desse processo.

Ao estimular a formulação didática dos prescritos, F2 também realiza, gestos de regulação, na medida em que convoca a memória dos estagiários em relação aos comandos já observados no agir da professora PR, nas aulas de LFr1 (e de outros professores cujo agir integra seus repertórios didáticos) e gerencia/regula as sugestões do grupo-classe, permitindo, assim, o avançar do trabalho. É o que se pode supor a partir da leitura da seguinte passagem: “Professora, eu acho que eles já viram o ‘*il y a*’. Se eu não me engano, já teve um dossiê, uma *leçon* em que eles viram o ‘*il y a*’”.

A leitura desse excerto e a identificação de gestos que asseguram a implementação do dispositivo e a regulação evidenciam o objeto de ensino que está sendo apresentado e didatizado: o planejamento. Ao identificarmos esses gestos, percebemos igualmente a forma como F2 “ensina a planejar”, que elementos, estratégias, rotinas F2 valoriza no planejamento (sobretudo, de um professor iniciante) e que formas de trabalho deseja transmitir aos estagiários. Esses gestos, enquanto estratégias didáticas de F2, asseguram que aprendizagens anteriores (por exemplo, observações no campo de estágio) que, no desenrolar das tarefas podem parecer distantes e desconectadas, sejam retomadas e ganhem sentido para a atividade de planejamento, o que resulta na ampliação do referencial (HADJI, 1994) para o AD visado.

A análise do excerto revela a dimensão didática do agir da formadora. Quando F2 diz “pensa se já começou difícil”, a formadora faz com que E2, por meio da interação perceba que o comando que sugeriu “*Quels sont les éléments...*” não ajudaria os alunos a compreenderem os comandos e o que deveriam fazer. As perguntas de F2 não são apenas voltadas para o planejamento em termos de ações a serem realizadas, mas em termos de **como** devem ser realizadas com o intuito de favorecer as aprendizagens

pretendidas. A atividade planejamento ganha sentido, bem como a de intervenção: “o que eu faço e como? Por quê?”

Na dimensão didática, o movimento da avaliação formativa é revelado: quando a formadora leva o estagiário a pensar em como verbalizar um comando, ela desloca sua atenção do nível da execução da atividade didática (“o que eu tenho que fazer para realizar a atividade”) para o nível do suporte da aprendizagem (“o que eu tenho que fazer para ajudar o meu aluno a entender/a aprender?”). Vemos esse movimento reflexivo ter efeito no agir de E2 que, ao final do excerto, sugere um comando com base no que os alunos de LFr1 já tinham visto: “Professora, eu acho que eles já viram o ‘*il y a*’. Se eu não me engano, já teve um dossiê, uma *leçon* em que eles viram o ‘*il y a*’”. Logo, vemos essa interação tem um forte um potencial regulatório, pois leva E2 à reformulação consciente de seu comando.

Nesse caso, identificamos um gesto específico de regulação local, a correção orientada, e uma nova noção de agir: “o agir potencial” de E2, isto é, o seu agir desejado. Esse movimento acontece também na interação entre F2 e E3. Quando a estagiária sugere a formulação “*Vous voyez les images?*”, a formadora anota a sugestão no plano, mas realiza uma correção orientada, solicitando que ela seja mais específica: “Pra ser mais específica “*vous voyez ces images, ces images-là*”. Espera-se que essa regulação tenha efeitos no agir real dos estagiários, quando em sala de aula.

Ressaltamos que, por meio do gesto específico de antecipação da prática, F2 cria uma interface entre o lugar de formação, em que o planejamento acontece, e o campo de estágio, lócus da futura prática dos estagiários (DOLZ; GAGNON, 2018), construindo uma base para uma prática ainda não vivenciada e aumentando suas chances de melhor gerenciar suas ações, as reações dos alunos e resolver possíveis imprevistos.

Este trabalho ganha um novo sentido na simulação, uma outra forma de mobilizar a prática. Enquanto o planejamento é uma atividade situada antes da ação, a simulação aproxima-se muito mais da reflexão na ação, ainda que, como diz o nome, se trate de uma simulação. Vejamos, a seguir, como F1 e F2 conduzem tal atividade:

[3] Encontro de estágio – Atividade de simulação (E2)

E2 inicia a simulação da continuação de sua segunda regência, em torno de uma atividade de compreensão oral. Trata-se da retomada de um diálogo já trabalhado na aula anterior. E2 verbaliza os comandos e perguntas aos alunos, representados por F1, F2 e E3. Ele aproveita também para verificar se deve pedir aos alunos que liguem seus microfones ao mesmo tempo, ou se deve solicitar a um único voluntário que o faça.

E2: Faites attention à l'audio. Voici l'audio [E2 toca o áudio]. Tout le monde répète, s'il te plaît.

F1: Basta dizer, E2, 'répétez, s'il vous plaît'.

E2: Répétez! [F1, F2, E3 repetem a réplica que ouviram].

F2: É, três microfones ligados ...

E2: É, eu não consegui verificar se teve alguma dificuldade de pronúncia. Obrigatoriamente eu teria que repetir todas as frases?

F2: Não, [...] a gente tá fazendo um teste, se com todos os microfones ligados dá certo.

F1: É importante que o E2 possa identificar os problemas, melhor seria...

F2: No treino, a gente começa a ler, as três, só para ter certeza. [F1, F2, E3 repetem juntas a réplica que ouviram, mas suas falas ficam novamente incompreensíveis].

F2: É, gente, acho que não vai dar certo. E2, escolhe um aluno só nessa...

[...]

F2: Você vai fazer assim, você vai dizer: "nous allons reprendre le dialogue de la leçon 5, d'accord? Écoutez et lisez la transcription". Aí passa o diálogo. 'Atenção, eu fiz um recorte, tá, por falta de tempo a gente vai trabalhar com a metade do texto, ok? Écoutez et lisez la transcription. Aí pronto, toca e eles leem sozinhos. Maintenant, nous allons écouter et répéter.

[...]

[E2 retoma a simulação de sua regência].

E2: Bonjour à tous, ça va?

F2, F1, E3: Ça va!

E2: Aujourd'hui, on va reprendre le dialogue de l'activité 4, ça va? Gente, então na situação que a gente tá, essa atividade, eu preciso...

F2: Primeiro projeta, primeiro projeta. [E2 projeta a transcrição do diálogo e continua simulando].

E2: Numa situação de aula comum em presencial eu tocava o áudio e vocês repetiriam...

Por meio da atividade de simulação, as formadoras levam E2 a encenar sua aula, ao mesmo tempo que regulam sua atividade. Logo no início, F1 realiza o gesto específico de regulação local "correção explícita" a respeito do comando proferido por E2,

demasiado longo e apresentando inadequações, ao propor o seguinte ajuste: “Basta dizer, E2, ‘*répétez, s’il vous plaît*’”). Ao final do excerto, F2 realiza novamente a regulação local, dessa vez, em relação ao suporte: quando E2 retoma a simulação, a formadora percebe que ele esqueceu de projetar sua tela. Ao interromper a simulação dizendo “primeiro, projeta”, F2 pede ao estagiário que ilustre o que faz. Provavelmente, caso E2 verbalizasse comandos aos alunos de LFr1 sem suporte visual, eles não entenderiam o que seria feito.

Na sequência, percebemos que as formadoras e os estagiários antecipam o uso das funcionalidades do suporte *Web* para a realização da escuta e da repetição. Vejamos que F2 não diz diretamente ao estagiário que, se todos ligarem o microfone, como previa E2, haverá ruídos. Ela o deixa testar o suporte e, em seguida, orienta o que ele deve fazer, realizando a “correção explícita”: “Você vai fazer assim, você vai dizer ‘*nous allons reprendre le dialogue de la leçon 5, d’accord? Écoutez et lisez la transcription*’”; “primeiro, projeta”. Ao mesmo tempo em que realiza essas regulações, F2 mobiliza o gesto específico de instrumentalização, levando E2 a examinar as ferramentas disponíveis, suas potencialidades e limites.

Além dos gestos específicos de antecipação e de simulação da prática, observamos também, muito frequentemente, a mobilização do gesto específico de análise da prática passada. Após a atividade de simulação da segunda regência, durante a qual E2 e E3 apresentaram seus próprios modelos de planejamento, elaborados a partir do modelo fornecido por F2, na primeira regência (excertos 1 e 2), as formadoras comentam seus progressos e perguntam se já se sentem mais seguros ao planejar uma aula:

[4] Simulação (E2, E3)

Após a simulação da segunda regência, as formadoras perguntam aos estagiários se já se sentem mais seguros ao planejar uma aula. Eles não conseguem perceber que desenvolveram um modo de planejar que lhes é próprio, e ficam calados. Então, as formadoras fazem apreciações de suas atividades.

F2: Na verdade, isso diz muito sobre a construção de um agir docente, sobre a construção de uma identidade de professores. Vocês acham que vocês estão começando a construir essa identidade, porque vocês começam a enxergar que vocês preferem o planejamento de uma determinada forma, preferem fazer anotações com cores, ou então colocar do lado, então vocês acham que vocês estão construindo uma identidade de professor e professora de francês?

E2: eu ainda preciso me achar no guia. Eu gostei muito de como a E3 diferenciou por cores, eu achei muito interessante, isso me ajuda, vai, isso vai me ajudar bastante, mas eu ainda tô na adaptação da preparação do meu próprio plano de aula.

F2: certo...

E2: mas sim, eu já me sinto me preparando para ser um professor, já quase pronto.

F2: E você, E3?

E3: Sim. Eu acho que já consigo planejar sozinha.

F1: Eu achei interessante como os dois, o E2 se apropriou do modelo oferecido pela professora F2, mas se apropriou na medida em que você utilizou, né, espontaneamente, para preparar a segunda aula da sua forma, né, mobilizando as verbalizações, para materializar cada prescrição. E a E3 também manteve a ideia geral, o princípio geral de trazer primeiramente a prescrição e a partir dela antecipar como eu materializo isso, como eu faço isso em sala de aula para os meus alunos [...]. Então, tudo tá lá na verdade, toda a sugestão dada e a reorganização, a reformatação que parece ganhar um caráter mais pessoal, mais subjetivo, parece até estilo, não é?

F2: eu tava pensando em estilo...

F1: Então as cores pra quem é visual [referindo-se ao plano de E3], em que cada informação tem uma cor diferente] [...] ajudam na sua própria conduta, no seu próprio agir, acho que nós todos somos, a maioria de nós somos muito visuais [...]. Se você já atribui um significado ou a cor está relacionada com uma determinada função dos elementos que estão na preparação, isso vai ajudar a prescrição. Quando eu olho, eu já sei as formas de materializar isso. O azul, o que é? Uma explicação. No momento da aula, me perdi na explicação, eu vou procurar a letrinha azul daquela etapa da aula.

Observemos que essa reflexão é conduzida pelas formadoras, pois os estagiários, enquanto aprendentes, ainda não realizam essa reflexão de forma explícita. Cientes de que é preciso estimular a metacognição dos aprendentes para que possam ter mais consciência de seus progressos, as formadoras comentam o que mudou na prática de E2 e E3, estimulando-os a se autoavaliarem. Por meio do gesto de análise da prática, as formadoras buscam induzir o movimento de descentralização (CAMPANALE, 2007), em que o estagiário se afasta de suas percepções para ver seu agir sob os olhos de seus pares.

E3, por exemplo, recebe o *feedback* das formadoras e de seu colega, E2, que faz uma apreciação positiva do modo como ela elaborou seu planejamento, atribuindo cores diferentes a cada ação. Embora E3 não tenha elaborado uma reflexão mais profunda, e tenha apenas constatado já conseguir planejar sozinha, apostamos que essa descentralização induzida propiciou uma reorientação de suas representações a respeito de seu próprio agir. É o que veremos em 6.2.

Mais adiante, F2 segue induzindo o movimento de descentralização, mas, dessa vez, tornando visível a evolução do agir didáticos dos estagiários:

[5] Encontro de estágio - Atividade de simulação

F2: Vejam como em avaliação formativa, a gente fala muito da distância entre o estado atual do aprendente e o objetivo, os objetivos digamos, e vejam, percebam o quanto vocês caminharam em relação aos objetivos do estágio. Por exemplo quando vocês começaram, quando a gente começou, em meados de setembro, vocês relataram não se sentirem professores [...] passados alguns meses a gente já está falando de estilos próprios, estilo próprio de observação das aulas do professor mais experiente, estilo próprio de anotação e um estilo que está se criando de planejamento de aula e de formatação desse instrumento de acordo com suas necessidades, com a forma como vocês consultam e colocando só aquilo que realmente interessa, já sentindo necessidade de excluir aquilo que já foi internalizado, não é? Para tornar o plano mais enxuto. Então, vejam o quanto vocês caminharam em direção à identidade, à construção de uma identidade de professor e professora de FLE. Vocês conseguem enxergar, se a gente for imaginar uma linha, não é, apesar de que a aprendizagem não é linear, mas se a gente puder imaginar uma linha que nos liga aos nossos objetivos, aos objetivos da disciplina, vocês conseguem ver que vocês caminharam mais, que vocês já estão distantes daqueles que eram em meados de setembro?

E2, E3: Sim!

F2: “Sim”, essa resposta é muito filosófica [risos]

E2: Eu tô tentando formular algo mais elaborado. [risos]”

Ao pontuar as aprendizagens de E2 e E3 e o quanto avançaram rumo aos objetivos do ES1 (“passados alguns meses a gente já está falando de estilos próprios, estilo próprio de observação das aulas [...], estilo próprio de anotação e um estilo que está se criando de planejamento de aula [...] de acordo com suas necessidades”), F2 induz, mais uma vez, o movimento de descentralização. Nesse caso, diante da dificuldade que sentem os estagiários de se autoavaliarem, F2 fornece seu *feedback* na tentativa de conscientizá-los quanto a seus progressos e de modificar suas representações, tornando explícita a evolução de seu agir didático.

Podemos ver como o agir de F2 está constantemente fundamentado na abordagem da avaliação formativa. Nesse movimento reflexivo, F2 traz à tona os objetivos do Es1, confrontando o estado anterior dos estagiários (em meados de setembro) com o estado atual de suas aprendizagens. Essa confrontação ilustra a modelização do ato de avaliar proposta por Hadji (1994) (Seção 3), em que a avaliação corresponde à uma comparação

entre um referente (neste caso, os objetivos do Es1 a serem alcançados) e o referido (a realidade observada, nesse caso, as aprendizagens construídas pelos estagiários).

Ainda no que diz respeito ao desenvolvimento de um estilo próprio, lembremos o que diz Saujat (2004a) a respeito do gênero do professor iniciante: nos momentos iniciais da formação no ES1, os estagiários entraram em contato com diferentes modelos didáticos – das formadoras, da professora regente de LFr1 –, e comportaram-se muito mais como observadores da ação de terceiros. Quando, em suas manifestações, eles demonstram desenvolverem modos de observar aulas, planejar, simular e conduzir suas regências, percebemos que eles estão incorporando um agir profissional de maneira pessoal (SAUJAT, 2004a), isto é, não apenas por simples imitação, mas também por adaptações de modelos às suas necessidades, ao seu estilo em construção.

Como podemos ver, a mobilização da prática, constante do agir das formadoras, é mediada pela abordagem da avaliação formativa. Por meio dos gestos específicos de antecipação, simulação e análise da prática, as formadoras fazem emergir os objetos do ES1 (dimensões do agir didático) e medeiam a sua apropriação bem como a avaliação dessas aprendizagens (notadamente, pelo estímulo à autoavaliação). Como vimos na Seção 3, a avaliação não é uma atividade à parte, ela está integrada nas atividades de ensino-aprendizagem de uma dada disciplina (ALLAL, 1993; 2007; CUNHA, 1998).

Outro gesto fundador que emerge na mobilização da prática (e dela é consequência) é a enquadramento/conceitualização. Por meio desse gesto, F1 e F2 formalizam saberes práticos, situam referências teórico-metodológicas, orientando a elaboração de ferramentas de análise teórica (GAGNON; DOLZ, 2018). Vejamos o que diz F2 a respeito da importância da reflexão sobre a prática dos estagiários, enquanto aprendentes do ES1 e professores-estagiários de LFr1.

[6] Encontro de estágio – Atividade de simulação
--

F2: “Vejam que, porque que é importante que vocês, enquanto alunos da disciplina, pensando no papel que vocês [...] vejam o quanto é importante que vocês trabalhem isso, trabalhem essa autoavaliação, essa autorreflexão, que vocês consigam verbalizar aquilo que já internalizaram, aquilo que já desenvolveram e aquilo que ainda precisam fazer. Se vocês fazem esse trabalho enquanto são alunos, as chances de vocês promoverem esse trabalho com os futuros alunos de vocês são maiores, aí essa é uma das respostas àquela nossa pergunta, ‘como é que eu trago avaliação para minha sala de aula?’ Ok, o ensino e a aprendizagem são indissociáveis da avaliação, mas como é que eu faço isso na prática com os meus alunos? Ora, vivenciando experiências de avaliação. [...] Porque, de fato, na nossa vida escolar de um modo geral isso não, essa não é uma atividade, não é uma atividade comum, vocês fizeram uma disciplina no início, ‘aprender a aprender’, não é, mas não é uma atividade que a gente faça comumente na nossa vida escolar.

[...]

Quer dizer, fazer esse levantamento, ‘o que que a gente aprendeu na aula de hoje?’, ‘Vamos retomar o objetivo?’, ‘E aí, o que que a gente já é capaz de fazer?’... Vocês têm visto constantemente a PR fazer isso na aula de língua francesa. E a gente traz as mesmas coisas para vocês, claro, as nossas perguntas são mais complexas porque a disciplina é outra, mas o princípio é o mesmo: instaurar a autorreflexão, torná-los aprendentes reflexivos, aprendentes críticos não é, um pouco mais autônomos, em relação... Donos das aprendizagens de vocês, conscientes das não aprendizagens, das dificuldades para que vocês possam promover esse trabalho de reflexão junto aos alunos de vocês, tá ok?

Em sua intervenção, F2 defende a importância da autoavaliação, da reflexão sobre a prática, fornecendo referências teórico-metodológicas de avaliação formativa, temática frequentemente abordada pela formadora nos encontros de estágio. Combinando exemplos práticos (“o que que a gente aprendeu na aula de hoje?”, “Vamos retomar o objetivo?”, “E aí, o que que a gente já é capaz de fazer?”) com referências teóricas e culturais (“o ensino e a aprendizagem são indissociáveis da avaliação”; “não é uma atividade comum, vocês fizeram uma disciplina no início, aprender a aprender, não é, mas não é uma atividade que a gente faça comumente na nossa vida escolar”). F2 implementa o gesto específico de tradução (PANA-MARTIN, 2015), por meio do qual interpela uma prática (a reflexão, a autoavaliação), a descreve e justifica. Esses saberes, muitas vezes escondidos, são trazidos à tona por F2 na interação com os estagiários.

6.1.2 Problematizar/ampliar

Ao analisarmos as conversas pós-observação que aconteciam, como dissemos, logo após a observação das aulas de LFr1, identificamos inúmeros momentos em que F1 e F2 mobilizavam gestos de problematização e de ampliação. Como se tratava de

discussões logo após a ação didática, os estagiários traziam muitos questionamentos durante essas conversas e expressavam suas dificuldades. Nesses momentos, notamos que as formadoras se preocupam em problematizar as questões apontadas pelos estagiários e fornecer um *feedback* formativo. Além disso, também observamos com frequência a mobilização, principalmente por parte de F2, do gesto de ampliação, que se aproxima, segundo Pana-Martin (2015), do conselho pedagógico e tem como objetivo enriquecer o agir do estagiário. Observemos a interação a seguir entre F1, F2 e E2.

[7] Conversas pós-observação

E2 pergunta às formadoras se pode usar o caderno de exercícios nas aulas de LFr1. Para ele, os alunos ainda não estão acostumados a produzir textos mais “longos” e os exercícios contidos no caderno poderiam ajudá-los. Entretanto, E2 preocupa-se com o tempo, já que, no ensino remoto, os encontros são mais curtos do que no presencial.

F2: Você pode selecionar uma atividade só do *cahier d'exercices* que tenha a ver, por exemplo, com o *focus langue* do livro do estudante para, digamos assim, ser uma atividade complementar ao exercício que geralmente se apresenta após o quadro de *focus langue*. Se for uma atividade do *cahier* que tenha muitas alternativas, por exemplo, “a-b-c-d-e” até assim, digamos, “g”, acho que você pode fazer as três [...] quatro primeiras com eles, em tempo real, e sugerir que as seguintes eles façam em casa e corrijam sozinhos com o *corrigé* lá atrás [do livro do aluno]. A gente vai fazendo em tempo real, se você julgar que são alternativas de simples resolução, entendeu, algo assim, trazer o *cahier* para a discussão [...] com um objetivo bem definido, a fixação de uma regra importante, [...] a confirmação dos *acquis* deles, do que eles aprenderam: “tem um exercício no *cahier* sobre isso aí, bora dar uma olhadinha rapidinho para ver se a gente realmente já entendeu esse procedimento, esse uso, se a gente já sabe empregar tal expressão, aí faz umas três. [...] não é de nenhuma forma uma imposição porque esse contexto [ensino remoto] é todo novo, né, então, eu acho que as decisões são tomadas no dia a dia.

F1: Perfeito! Não, acho que é excelente a sugestão, muito oportuna a pergunta do E2 para poder incluir um tipo de atividade no momento da aula, [o] que eu não estou fazendo, né? Que eu não até agora não estou incluindo, eu estou priorizando mesmo a produção. Então a parte de aplicação [fixação e sistematização], ela já vem antes de um exercício para fixar essa sistematização da língua, um emprego mais sistemático, resolvendo exercícios [...] é uma passagem importante para eles, até para tirarem as dúvidas, né, [...] dos pontos gramaticais que eles vão vendo a cada a cada lição. Eu acho que a sugestão é ótima porque não vai tomar muito tempo e o que a gente faz ali serve de modelo para que eles possam depois fazer essas atividades sozinhos, em autonomia. Muito obrigada, E2 e F2.

E2: É que eu percebi que, como o dever de casa que eles ficaram [de fazer] hoje, era a apresentação... eu achei que era um texto relativamente grande, eles têm capacidade, eles sabem o que fazer, o que precisam produzir, mas é relativamente grande e, com a prática, com treino, eles poderiam se sentir mais seguros para realizar esse exercício. Aí, eu lembrei do *cahier*, daí eu pensei se... eu confesso que eu ainda não olhei o *cahier*. E aí, eu acredito que no

cahier deve ter algum exercício para praticar essa produção, esse exemplo dessa apresentação. Eu vou fazer isso, obrigado, professora.

No excerto [7], em resposta às indagações de E2 a respeito do uso do caderno de exercícios na aula de LFr1 para realizar exercícios de sistematização, F2 problematiza a dúvida levantada pelo estagiário, ao mesmo tempo em que explica como E2 deve proceder: realizar algumas alternativas coletivamente e passar o resto para casa. F2 também explica, simulando uma conversa com os alunos, como E2 pode solicitar que os alunos abram o caderno de exercícios e com quais objetivos: “fixar uma regra”, “confirmar as aquisições”.

Ao final de sua explanação, F2 relativiza seu discurso, sinalizando que o que disse não é uma “imposição”, e que reconhece que, em um contexto novo como o do ensino remoto, as decisões são tomadas no cotidiano e na observação das especificidades desse contexto. Nesse caso, F2 mobiliza gestos específicos do gesto fundador de **ampliação**, “explicação do procedimento” e “ilustração do procedimento, com o objetivo de enriquecer o agir de E2, que agradece a sugestão.

Observemos que, se esse gesto foi direcionado a E2, ele também tem impacto no fazer de F1 que, por ser a professora regente LFr1, tem sua atividade sistematicamente analisada nas conversas pós-observação. F1, que diz ainda não ter utilizado o caderno de exercícios com os alunos de LFr1, observa que esses exercícios servem para fixar essa sistematização da língua, e que, do modo como foi sugerido por F2, não tomariam muito tempo da aula.

Vejamos um outro trecho em que E2, ao comentar o agir de PR nas aulas de LFr1, aprecia o fato de a professora sempre utilizar palavras transparentes a fim de favorecer a compreensão de seus alunos, que são de nível A1.

[8] Conversas pós-observação

E2: Por exemplo, como foi hoje, a PR pediu um exemplo de palavras que terminam com ‘*ent*’ e ‘*ant*’, e eu apresentei um exemplo [*auparavant*] que eu mostrei à professora e ela não achou apto à situação e utilizou uma outra palavra [*pendant*]. Então, acredito que só esse fato de escolher uma outra palavra que o aluno já viu facilita a compreensão [...].

F1: Só para dar uma dica também, quando vocês estiverem na regência de vocês e surgir uma pergunta, é importante essa escolha que vocês vão fazer como exemplo, de ter cuidado para não trazer um exemplo que vai pedir ainda uma outra explicação de um segundo ou de um terceiro assunto. Então busquem exemplos que facilitem a compreensão, mais transparentes, e se voltem apenas para aquela pergunta, para aquele assunto que está sendo discutido e que foi objeto da pergunta do aluno, para não complicar e não se complicar [...]

F2: Às vezes, a gente se limita naquele momento a dizer, se a pergunta for muito complexa, como acabou de dizer a professora F1, a dizer “olha, gente, é assim”, por enquanto, gravem esse bloco de sentido, digamos, uma frase, e depois, lá na frente, vocês vão entender melhor esse uso. Às vezes, a gente tem que dar umas respostas pela metade porque quando a gente adianta muito, né F1, a gente complica, introduz temas que não são temas para aquele momento, que não têm a ver com o nível.

No excerto [8], o estagiário elogia o fato de PR sinalizar que a palavra “*auparavant*” sugerida por E2, durante a aula LFr1, não fazia parte do repertório dos alunos e utilizar uma outra que, certamente, já conheciam, “*pendant*”. F1 problematiza a questão levantada por E2 em sua observação de aula e lhe fornece, de forma explícita, “uma dica”: não reagir a perguntas dos alunos com uma resposta que pode implicar novas perguntas”. F2 complementa o conselho de F1 comentando que, às vezes, é melhor dar uma resposta “pela metade”, certamente para não perder o fio condutor da aula, fazendo longas interrupções para explicar fatos que não terão importância, naquele momento, para o que está sendo discutido. Mais uma vez, vemos que ambas as formadoras mobilizam um gesto específico de problematização e de ampliação: sugestão de procedimento.

No âmbito da problematização e ampliação das dificuldades trazidas pelos estagiários, percebemos, mais uma vez, a manifestação da avaliação formativa nos gestos das formadoras. A preocupação em explicar e ilustrar um procedimento, a partir de perguntas dos próprios estagiários, elas criam, indiretamente, um referente para o agir didático: (como) utilizar o caderno de exercícios durante a aula, no primeiro exemplo e; fazer escolhas lexicais apropriadas ao nível dos alunos, no segundo.

Em suma, por meio do gesto de problematização, as formadoras analisam aspectos levantados pelos estagiários (em geral, suas dificuldades), para englobá-los em uma problemática profissional ampliada (PANA-MARTIN, 2015). Em complemento ao primeiro, o gesto de ampliação permite enriquecer o AD dos estagiários através de

modelos interpretativos e conselhos didático-pedagógicos das formadoras que constituem, juntamente com a professora PR de LFr1, um modelo a ser seguido.

Nesta subsecção, analisamos as intervenções das formadoras a partir de duas constantes em seu agir, que revelam sua intencionalidade: mobilizar a prática de diferentes maneiras e problematizar/ampliar os questionamentos e dificuldades levantados pelos estagiários. A análise de suas intervenções faz emergir um conjunto de gestos fundadores e específicos que sistematizamos no quadro a seguir:

Quadro 14: Gestos fundadores e específicos de F1 e F2

Gestos fundadores	Gestos específicos
Mobilização da prática	<ul style="list-style-type: none"> • Antecipação/simulação de tarefas • Adaptação de prescrições externas • Formulação de autoprescrições • Formulação didática das prescrições • Análise da prática
Implementação do dispositivo	<ul style="list-style-type: none"> • Formulação de tarefas • Instrumentalização
Criação da memória didática	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada de conteúdos observados no campo de estágio
Regulação local	<ul style="list-style-type: none"> • Correção orientada do agir didático (potencial ou real) • Correção explícita
Enquadramento/Conceitualização	<ul style="list-style-type: none"> • Tradução da prática
Problematização/ampliação	<ul style="list-style-type: none"> • Explicação do procedimento • Ilustração do procedimento • Sugestão de procedimento

Fonte: Elaboração própria

Vale a pena ressaltar que, por trás desses gestos existe uma intenção formativa, no sentido de: (i) orientar a observação, interpretação e conceitualização de saberes e práticas docentes; (ii) fomentar a autoavaliação, relacionando objetivos de aprendizagem com a atividade e/ou a aprendizagem em andamento; (iii) regular as aprendizagens, isto é, intervir em tempo real na atividade dos estagiários. Esta análise que focaliza os gestos das formadoras ganha sentido quando pensada em uma perspectiva didática, que relaciona

gestos e estratégias didáticas para ensinar dimensões do AD aos estagiários e ajudá-los no processo de aprendizagem desse agir.

6.2 OBJETO DE APRENDIZAGEM

A escolha de realizarmos a análise dos dados em dois momentos complementares, o agir das formadoras e o agir da estagiária E3, está fundamentada naquilo que é o próprio ao objeto da DLC: o duplo processo conjunto de ensino e de aprendizagem de línguas-culturas ou a transformação de atos de ensino (das formadoras) em atos de aprendizagem (da estagiária) (RICHTERICH, 1994). No que diz respeito às práticas de aprendizagem, as inúmeras manifestações de E3 revelam a dimensão didática do discurso da estagiária: a forma como expressa sua preocupação com os objetos de aprendizagem, como analisa sua própria atividade, focalizando os procedimentos por ela implementados e explicitando suas aprendizagens e dificuldades.

A fim de reconstituir os indícios de aprendizagem de E3 e criar uma representação aproximada de seus processos metacognitivos, particularmente os de autoavaliação e autorregulação, confrontamos dados constituídos ao longo do planejamento, das regências e das reflexões sobre a prática. A leitura dos excertos revela que E3 conseguiu se autorregular em diferentes momentos do ES1, demonstrando estar em pleno desenvolvimento de um agir didático que lhe é próprio, no sentido de uma incorporação pessoal (SAUJAT, 2004a).

Em sua primeira regência, E3 realizou uma atividade de compreensão oral. Sua intervenção ocorreu logo após a etapa de “trabalho com a língua”, realizada por seu colega, E1. No excerto a seguir, vemos o início da intervenção.

[9] Regência (E3)

E3 inicia sua regência projetando a atividade de pré-escuta que preparou e pedindo aos alunos que se dirijam à página correspondente do livro. Na tela, vemos um recorte do livro do aluno, contendo os exercícios e as imagens que ilustram a atividade. E3 também acrescentou espaços para as respostas desta primeira etapa e um glossário (*‘lexique’*) para anotar expressões novas:

3. Écoutez l'introduction du reportage sur le couchsurfing (doc. 2). Indiquez :
- la ville où se trouve la journaliste. Situez cette ville sur la carte de France p. 220 ;
 - le lieu de la rencontre entre les couchsurfeurs.



Image 1 : pique-nique

Image 2 :

Image 3 :

a)

b)

Lexique :

qui

E3 : *Bonjour, vous êtes là ?*

Caroline : *Bonjour !*

E3 : *Moi, c'est Fernanda, je vais continuer la leçon cinq du dossier. Maintenant on passe à la page 45 du livre et 47 du PDF, ok ?*

E3 : *Tout le monde est à la page 47 ? Oui ? Vous voyez ces images, ces trois images là ? Vous pouvez activer vos micros, ok ?! Vous voyez ces images ?*

Betina : *Répétez s'il vous plaît ?*

E3 : *Vous voyez ces TROIS images [faz gesto com a mão em direção aos olhos e indica as imagens com o cursor].*

Alunos: *Oui.*

E3 : *Ariane, regarde l'image 1.*

Ariane : *Oi ?*

E3 : *Qu'est-ce que c'est l'image 1? Qu'est-ce que tu vois ?*

Ariane : *Un piquenique ?*

[...]

E3 : *Voilà, un piquenique [E3 escreve 'un piquenique' na tela]... Et dans l'image deux, Caroline ? Qu'est-ce qu'il y a dans l'image deux ?*

Caroline: *Eles estão tomando café?*

E3: *Oui, il y a des personnes, quoi plus ?*

Caroline: *Eles estão comendo.*

E3: *tu vois ce mot? [E3 circula com o cursor a palavra "café", escrita na fachada do estabelecimento da imagem 2].*

E3: *Caroline, tu vois ce mot là ? Essa que eu tô...*

Caroline: *'Café'.*

E3 : *Alors, ils sont où ?*

Caroline : *au café ?*

E3 : *Oui, Ils sont dans uns café, d'accord ?* [E3 escreve '*image 2 : un café*']

Neste excerto, E3 inicia a implementação do dispositivo didático. Sua abordagem é direta: a estagiária anuncia que dará continuidade ao trabalho, situa a página do livro e logo solicita aos alunos que descrevam as imagens. Esta atividade foi planejada por E3 para antecipar elementos do documento sonoro que logo mais seria ouvido pelos alunos. Dessa forma, E3 realiza o gesto específico de pré-escuta (leitura de imagens). Também vemos que E3 faz questão de mobilizar os comandos e perguntas em francês que havia previsto durante a atividade de planejamento (excerto [2]). Além disso, neste e em outros excertos que ainda serão apresentados nesta seção, a estagiária realiza frequentemente o gesto específico de reformulação do comando, assegurando-se de que os alunos compreendem o que lhes pedido.

Uma outra constante no agir de E3 é o fato de que solicita a participação de diferentes alunos e mobiliza com frequência o gesto específico de regulação local “correção orientada”. Entretanto, no excerto [9], notamos que a formulação da tarefa não foi adequadamente realizada: E3 pede que os alunos digam o que veem nas imagens, pergunta que pode levar a diferentes respostas, porém, parece estar esperando respostas específicas como as que anota na tela: “*Image 1: un piquenique; Image 2: un café; Image 3: un musée*”. Apesar de algumas pequenas inadequações na mobilização do gesto de formulação de tarefas, E3 conduz a atividade com segurança e consegue engajar a participação de diferentes alunos.

Os gestos específicos de regulação local mobilizados por E3 durante a atividade de compreensão oral, mais especificamente, de preparação à escuta, favorecem as interações entre a estagiária e os alunos de LFr1 e contribuem significativamente à realização da atividade e à construção do objeto de ensino, neste caso, a compreensão de uma entrevista sobre a temática do *couchsurfing* (excerto 10). Os referidos gestos também instituem um espaço de aprendizagem contendo referências comuns e/ou modos de expressão comuns ao grupo-classe (SCHNEUWLY, 2009)

Os gestos específicos de reformulação do comando e de correção orientada/explicita emergem, como dissemos, em diferentes momentos. Vejamos os excertos abaixo:

[10] Regência (E3)
E3: Reine, tu lis la consigne ? Reine: <i>‘Écoutez l’introduction du reportage sur le couchsurfing. Document[ment] deux [de. Indiquez’</i> E3 : <i>DocuMENT DEUX ! Répète !</i> Reine: <i>Document deux !</i> E3 : <i>Très bien ! Vous comprenez le mot ‘reportage’ ? Tu comprends, Reine ?</i> Reine: Acho que sim [risos]. E3: <i>c’est la même chose en portugais, n’est-ce pas ? Tout le monde comprends ?</i>

[11] Regência 1 (E3)
E3 pede que Viviane leia o comando da atividade 3 do livro do aluno: <i>‘écouter l’introduction du reportage sur le couchsurfing [doc.2]. Indiquez’</i> : E3 : <i>Alors, qu’est-ce qu’on va faire ? On va écouter un enregistrement d’un reportage. C’est l’introduction d’un reportage et ...Viviane, sur quel sujet est le reportage ?</i> [silêncio] E3 : <i>Tu comprends, Viviane ? On va écouter un reportage, mais c’est dans quel sujet ? Le reportage va parler de quoi ? Quel est le thème ?</i> Viviane : <i>Le lieu de la rencontre entre les couchsurfeurs ?</i> E3 : <i>Dans la consigne, c’est pas la lettre ‘a’. Lis la consigne... ‘sur’</i> [E3 circula a palavra ‘sur’]. <i>Tu vois le curseur?</i> Viviane: <i>sur le couchsurfing.</i>

Em [10], podemos identificar no agir de E3 o gesto de correção explícita da pronúncia de Reine (“*DocuMENT DEUX ! Répète!*”) e de verificação da compreensão (« *Vous comprenez le mot ‘reportage’ ? Tu comprends, Reine ?* »). Já em [11], E3 realiza os gestos específicos de formulação da tarefa (“*on va écouter un enregistrement...*”) e de focalização, neste caso, do tema da reportagem que os alunos irão ouvir. Também observamos que reformula sua primeira pergunta, “*sur quel sujet est le reportage?*”,

diversas vezes para facilitar a compreensão de Viviane. Ao final, E3 percebe que Viviane está focalizando as alternativas ('a' e 'b'), e não, o comando geral. Então, realiza uma regulação do tipo correção orientada: “*Dans la consigne, c’est pas la lettre ‘a’. Lis la consigne... ‘sur’* [E3 circula a palavra ‘sur’]. *Tu vois le curseur?* ». A propósito, é interessante observar a desenvoltura da estagiária com o suporte *Web* e sua preocupação em integrar aos seus gestos as funcionalidades desse suporte para facilitar a compreensão dos alunos e guiar sua atenção aos diferentes elementos da atividade desenvolvida.

[12] Regência 1 (E3)
E3 : Désirée?
Désirée: Oi?
E3: <i>Tu peux lire la lettre a?</i>
Desirée: <i>‘la ville où se trouve la journaliste. Situez cette ville sur la carte... la carte de France’</i>
E3: <i>Ok...ça va ‘trouve?’</i>
Désirée: <i>Esqueci o que é.</i>
E3: <i>Barbara?</i>
Barbara: <i>Oui?</i>
E3: <i>Tu comprends ‘trouve?’</i>
Barbara: <i>Onde se encontra?</i>
E3: <i>Oui! Trouver, c’est la même chose que localiser. C’est synonyme</i> [E3 escreve no espaço ‘lexique’: ‘trouver = localiser’].
E3: <i>Alors on va ‘écouter l’introduction du reportage et on va faire... on va noter dans quelle ville est la journaliste ok?</i>

Por fim, como se pode ver em [12], identificamos uma outra ação muito presente nas duas regências de E3, a de explicação por meio de sinônimos/palavras transparentes e anotações no “quadro branco”, na rubrica ‘*lexique*’. Entretanto, em um dado momento, sua intenção positiva de verificar constantemente a compreensão dos alunos cria um conflito, no momento em que uma aluna, Ariane, responde corretamente a uma pergunta, “em que cidade está a jornalista”:

[13] Regência 1 (E3)

E3: *Alors...Ariane ...*

Ariane: Oi?

E3: *Quelle est la ville où se trouve la journaliste?*

Ariane: *À Limoges* [resposta correta].

E3: *À Limoges?* [tom de surpresa, como se a resposta estivesse errada].

Ariane: Oui.

E3: *Les autres, vous avez entendu la même chose? Louise, t'es d'accord?*

Louise: Ok!

E3: *Ok, on confirme la réponse?* [E3 repete o trecho contendo a resposta à alternativa 'a' e repete o que é dito no áudio]. *Ils se retrouvent aujourd'hui à Limoges. Très bien! Maintenant on va situer la ville de Limoges sur la carte de France ok? Allez à la page 220 du livre et 222 du PDF. Voilà la carte de France. Vous comprenez 'carte'?*

Nadine: *Oui.*

E3: *Nadine, tu comprends? Qu'est-ce que c'est?*

Nadine: *c'est... mapa!*

Ao receber, de imediato, a resposta correta ao seu questionamento, E3 reage em tom de estranhamento, como se a informação estivesse incorreta, e pergunta a opinião de outros alunos, reforçando nossa impressão. Como veremos adiante, na reflexão pós-regência, esse fato é mencionado por F2, o que tem um efeito no agir futuro de E3.

Na primeira regência de E3, as formadoras constataram que, de um modo geral, a estagiária internalizou a formulação didática das prescrições de seu plano de aula, demonstrando muita desenvoltura para interagir com os alunos, em língua francesa, solicitando a participação de todos os presentes, ainda que a forma social de trabalho permanente tenha sido o jogo “pergunta-resposta”, o que é natural, dado o nível dos alunos (A1), as exigências da tarefa e o contexto de ensino remoto, em que a distância física entre os interlocutores limita os modos de trabalho. É o que comentam F1 e F2 na conversa pós-observação após a regência:

[14] Conversa pós-observação (regências de E1, E2, E3)

Formadoras e estagiários analisam a primeira regência. F1 introduz a atividade, fazendo uma apreciação positiva das regências.

F1: Então, estamos na reunião pós-aula de língua francesa 1 [...]. Eu quero dizer que estou muito contente com a tranquilidade de vocês, com a forma como vocês alcançaram o objetivo proposto. Não deu para terminar tudo, a internet também como sempre [...]. Resumindo o enunciado, passo a palavra a vocês para que vocês possam dizer pra gente impressões dessa primeira experiência de regência. Como é que a gente organiza? As damas primeiro?

E3: Iixi...as damas [risos]. Assim... Eu acabei não consultando muito a preparação da aula, então, eu fiquei um pouco perdida. E também, dar aula à distância não ajuda, eu me sinto muito desconfortável. Mas assim, deu para sentir o que eu devo fazer. Eu consegui refletir sobre os meus próprios erros. Deu para ver também a importância de observar uma aula. Acredito que nas próximas observações eu vou fazer, eu ficar mais atenta. E é isso...

E3 faz uma apreciação geral do que fez, mais centrada nos aspectos negativos de sua prática – atitude, muito provavelmente, motivada pela cultura de avaliação somativa (ver seção 2), centrada no levantamento dos erros ou dificuldades dos alunos –, e diz que se engajará em um novo projeto: estar mais atenta às observações de aula. Percebendo dificuldades em sua primeira aula, E3 passa a enxergar a observação com outros olhos, refinando seus objetivos (tal como mostraremos mais adiante). Como se vê, a atividade de pós-regência motivou uma conduta autoavaliativa nos três níveis identificados por Allal e Michel (1993): constatação, interpretação e tomada de decisão. Em um outro momento, percebendo que E3 sempre aponta os aspectos negativos de sua prática, F1 solicita que E3 comente um ponto positivo em sua atividade:

[15] Conversa pós-observação (regências de E1, E2, E3)

F1 solicita a E3 que identifique e comente um ponto positivo em sua regência.

E3: Ponto positivo? [...] um ponto que eu consegui fazer foi todo mundo participar da aula. Não ficou ninguém sem ter o que falar. Agora, para melhorar [...] para melhorar, eu não sabia, tipo, quando alguém respondia certo, aí, eu ficava em dúvida: ‘será que eu tenho que fazer explicar para todos? Será que todo mundo compreendeu? Quanto tempo demoro aqui perguntando se todo mundo entendeu?’. Eu fiquei muito desconfortável, sem saber se eu pulava para outra questão, se eu ficava: “Eras mas será que [...] OK! A Ninon entendeu, mas será que todo mundo entendeu?” Aí, eu fiquei muito perdida [...].

F2: Vocês se prepararam para uma porção de dúvidas e se depararam com respostas brilhantes e não sabiam nem o que fazer [...] e aí o que que vocês sugerem? parabenizar? perguntar para os outros? continuar? O que que a gente pode fazer?

E2: O que eu acho é [...] quando a gente pergunta e o aluno diz que sabe, é interessante a gente fazer ele explicar para um outro aluno para gente verificar se essa informação ela foi bem retida se o aluno conseguiu entender a informação e realmente explicar para o colega. Depois disso, se ele explicou bem e o colega entendeu, a gente pode passar.

F2: Isso. No entanto, tem aquelas respostas [...] que não precisam realmente de uma explicação. Por exemplo: “*Quelle est la ville? Limoges!*”. Aí não tem muito o que explicar para o outro, né? Então aí é o caso de “*très bien! Limoges! Ok! Lettre ‘b’...*”. Ou então, no caso, “*vous êtes d’accord?*” e pode chamar uma segunda pessoa pra que essa pessoa confirme a resposta, valide a resposta do colega, sempre com uma entonação positiva. Porque, quando a gente dá uma intonação negativa... não bem negativa, mas no momento em que você disse ‘*Limoges*’ [tom de dúvida], às vezes, a nossa entonação pode sinalizar que está errado quando, na verdade está certo. É que a gente não quer entregar o ouro logo de cara..., mas então a gente sempre procura manter uma entonação positiva: “*Ah, Limoges?* [tom de surpresa positiva] *Très bien! Naïma, tu es d’accord? c’est la ville de Limoges? Tout le monde est d’accord? Oui, oui, oui*”. Vai aparecendo no chat, vai aparecendo aqui e acolá. “*Tu as raison, c’est Limoges. Ok, tu lis la lettre b?*”.

Na conversa, E3 identifica como ponto positivo o fato de ter feito todos os alunos falarem. Na realidade, a participação dos alunos se deu de forma controlada: eles apenas reagiam aos questionamentos da estagiária. Entretanto, tendo em vista o pouco tempo de aprendizagem do FLE, podemos afirmar que essa interação controlada foi bem-sucedida. Quando analisamos a transcrição de sua segunda regência, há uma ampliação do tipo de questionamento que E3 faz aos alunos de LFr1. Além de um jogo de “pergunta-resposta”, E3 solicita aos alunos explicações e a expressão de sua opinião. Como veremos a seguir, há uma evolução em dois níveis: da estagiária regente e dos alunos de LFr1 que, por já terem acumulado mais tempo de aprendizagem, interagem mais com a professora e seus colegas. Observemos o que ocorre em [16]:

[16] Regência 2 (E3)

E3 e os alunos leram o artigo de um jornal, *La Gazette de Berlin*, acerca de passeios à francesa (passeios em que se vivenciam experiências ligadas à língua-cultura francófona). Como atividade de pós-leitura, E3 inicia uma interessante discussão com os alunos.

E3 : *Pour vous, le type de sortie elle change selon la nationalité selon la région, selon la culture? Qu’est-ce que vous en pensez?* Vou fazer em português, vocês acham que a gente faz os mesmos passeios de acordo com cada região, cada país vai influenciar nos nossos passeios?

Ninon: *Oui.*

E3: *Pourquoi Ninon, qu’est-ce que tu penses?*

Ninon: *Parce que si on regarde la culture orientale ils aiment beaucoup aller au karaoké, je ne sais pas comment parler en français...*

E3: *Les asiatiques, n'est-ce pas?*

Ninon: *Oui, les asiatiques, ils aiment sortir pour aller au karaoké, c'est pour les jeunes et pour les plus âgés. C'est différent, nous n'avons pas ces...*

E3: *Cette habitude?*

Ninon: *cette habitude ici*

E3: *Je suis d'accord avec toi, Ninon.*

E3: Pierre tu querias falar alguma coisa também?

Pierre: *Ah oui, je suis d'accord avec Ninon, les programmations c'est différente. [...]*

[Ao final da aula, E3 inicia uma nova discussão]

E3: *Vous avez l'habitude de sortir accompagnés ou vous préférez sortir seuls? Moi je sors toujours avec mes amis, ma famille. Pierre?*

Pierre: *Oui, je sors avec mes amis.*

[...]

E3 : *Et vous sortez à la française ? Par exemple, moi, j'aime le cinéma. Alors, quand il y a un film qui passe au Libero [nome do cinema].*

Pierre : *Moi, je sors à une pâtisserie 'Chez vous'*

E3 : *Ah, oui, je connais cette pâtisserie [...] Et toi, Ninon ?*

Ninon : *Non... c'est très cher [risos].*

Em [16], vemos a emergência dos gestos específicos de implementação do dispositivo didático “pós-leitura” e “solicitação/esclarecimento de opinião” acerca dos temas abordados. Por meio de expressões como “*pour vous*”, “*pourquoi...tu penses*”, “*et vous...*», E3 envolve os alunos na discussão, solicitando uma expressão oral mais espontânea e bem menos controlada do que as formas de trabalho de sua primeira regência. Vejamos também que o gesto de correção explícita ou orientada dá lugar a um novo gesto, o de suporte à interação. Ao fazer curtas intervenções como “*...cette habitude*”, “*les asiatiques*”, E3 preenche as lacunas no discurso dos alunos e oferece mais fluidez à conversa, preservando uma certa espontaneidade nas interações.

A rica discussão que se produz com os alunos é o reflexo da implementação bem-sucedida dos gestos de E3 que levam os alunos a participarem ativamente da interação e, é claro, do engajamento dos alunos e de sua evolução quanto aos usos da língua-alvo. O

quadro a seguir reúne os gestos que identificamos no agir didático de E3 no âmbito de suas duas regências:

Quadro 15: Gestos fundadores e específicos de Estagiária E3

Gestos fundadores	Gestos específicos
Implementação do dispositivo didático	Pré-escuta (leitura de imagens) Reformulação do comando Formulação da tarefa Focalização Pós-leitura solicitação/esclarecimento de opinião
Regulação local	Correção orientada Correção explícita Verificação da compreensão Suporte à interação

Fonte: Elaboração própria

A identificação dos gestos reunidos no quadro acima nos ajuda a sistematizar as principais ações empreendidas por E3 em suas duas regências, bem como depreender suas estratégias didáticas. Os gestos específicos de regulação, em particular, são reveladores da preocupação constante da estagiária em favorecer/verificar a compreensão dos alunos de Lfr1 e dar suporte às interações e às construções de sentido em torno dos objetos de ensino (SCHNEUWLY, 2009). O quadro a seguir reúne as constantes no agir de E3 e apresenta as principais mudanças da primeira à segunda regência realizadas pela estagiária.

Quadro 16: O agir da Estagiária E3 na sala de aula de Língua francesa 1

Constantes no agir da estagiária E3	1ª regência	2ª regência
Uso predominante da língua francesa	X	X
Reformulação do comando	X	X
Verificação da compreensão	X	X
Uso de sinônimos, palavras transparentes	X	X
Correção orientada; correção direta	X	X
Solicitação de esclarecimentos/ de opinião		X
Internalização dos movimentos previstos no planejamento	X	X

Improvisação		X
--------------	--	---

Fonte: Elaboração própria

Como podemos ver, E3 manteve a regularidade no que diz respeito à internalização das formulações didáticas previstas em seus planos de aula, aos gestos ou estratégias didáticas (DOLZ; GAGNON, 2018) por ela priorizadas (como, por exemplo, a verificação da compreensão, a reformulação do comando, o uso de sinônimos, palavras transparentes e evolui no que diz respeito ao trabalho solicitado aos alunos de Lfr1: de um jogo de perguntas e respostas, E3 improvisa perguntas que solicitam uma opinião e cria um ambiente propício à interação com o grupo-classe, substituindo quando possível as correções explícitas por gestos de suporte à interação (acréscimo de termos que preenchem as lacunas do discurso dos alunos e garantem a fluidez das trocas).

Entretanto, no discurso de E3, não conseguimos perceber sua consciência em relação às positivities de seu trabalho. Ao analisar sua segunda regência, E3 demonstra ainda não ter modificado as representações acerca de seu agir didático. Embora sua aula tenha inúmeros pontos positivos e revele uma clara evolução, em diferentes aspectos, a estagiária continua se autoavaliando negativamente:

[17] Reflexão pós-regência (E3)
<p>E3: Eu tava até falando para mim hoje que o que mais eu sinto muito dificuldade é de colocar as ideias no lugar. Porque, quando eu não tô vendo os alunos, eu não tenho essa percepção, se eles estão entendendo, aí eu meio, que durante a aula, eu paro para pensar [...] se eles estão entendendo. E aí, eu acabo perdendo o foco, perdendo o raciocínio e coisas que foram preparadas. Como por exemplo, era para ter mostrado o mapa da Alemanha, eu fiquei muito, eu não consegui fazer direito essa parte porque eu sinto falta da presença dos alunos para me sentir mais à vontade [...]</p> <p>F1: mais segura de que eles estão compreendendo você?</p> <p>E3 mais segura, isso. Porque ficar explicando para uma tela me faz ficar em dúvida se tão entendendo e tal [...]. Aí também eu me pergunto se por eu estar do lado da professora eu me sinto segura nela, assim, se eu ficar calada, a professora vai me ajudar. Então, eu me faço essa pergunta...será que por ela estar do lado... [E3 ministrou as duas regências na casa de F1 por problemas técnicos em sua internet] eu espere a ajuda dela?</p> <p>F1: O fato de eu estar do lado influencia?</p> <p>[...]</p> <p>E3: é como se eu me apoiasse. Ao invés de eu pensar em uma outra possibilidade eu escolho o mais fácil, que eu sei que ela vai me ajudar.</p> <p>[...]</p>

F2: Eu acho que a gente tem que tirar proveito de todas as situações. Vocês estão em fase de estágio. O estágio é obrigatoriamente supervisionado. A presença da professora, seja fisicamente, seja à distância, ali no WhatsApp, é necessária porque ela faz parte dessa configuração. Haverá um dia, naturalmente, em que vocês estarão sozinhos. Se vocês estivessem na escola, por exemplo, se não tivesse essa pandemia vocês iriam para o NPI* em algum momento e eu iria supervisionar as aulas, ou então, a outra professora de francês[...] então assim, em fase de estágio, dificilmente, vocês ficarão sozinhos sem uma supervisão. Essa dependência pode ser vista de outra forma. Por enquanto eu tenho aqui uma supervisora, eu vou aproveitar a presença dela porque um dia eu estarei sozinha, aí eu precisarei eu mesmo abrir o dicionário, eu mesmo raciocinar rapidamente, eu mesmo buscar na internet as informações de que eu preciso para preencher alguma lacuna. Eu precisarei realmente parar e olhar o meu plano de aula.

[...]

[em um outro momento, a estagiária comenta a forma como se serviu de seu plano de aula]

E3: A [única] vez que eu fui procurar alguma coisa no plano, eu fui procurar como que eu tinha, como que a gente tinha combinado de responder à questão do “*qu'est-ce que c'est sortir à la française?*”. Então, eu sinto que eu procuro no plano não esses gestos de ‘tu lis’ ‘lalala’ porque isso aí eu já internalizei, mas eu acho que a partir de agora eu devo me preocupar em fazer, digamos que, um roteiro, um roteiro de como eu vou explicar tal coisa.

F2: Mas a minha pergunta é: você se sentiu segura? [...]

E3: Sim, apesar de eu ter me confundido com algumas coisas..., mas foi mais em relação ao uso do francês porque eu pensava primeiro em português para fazer a tradução. Aí, é claro que isso não vai dar certo, não.

F2: Na 1ª regência isso não aconteceu, não, né?

E3: Eu acho que sim

F2: É, a gente não conseguiu perceber. Você acha que é porque a gente tá numa lição mais complexa, o nível dos alunos é outro?

E3: Não, eu digo por eu não estar praticando francês, aí, como eu não tô praticando... [E3 já fez as disciplinas de língua e só está fazendo Es1]

* NPI = antigo nome da Escola de Aplicação da UFPA, local de trabalho de F2.

Em primeiro lugar, é preciso ressaltar que a dificuldade demonstrada por E3 quanto às limitações do ensino remoto é legítima: trata-se de sua primeira experiência nesse contexto e, de fato, a ausência física dos alunos e a dificuldade de ver suas reações na tela incomoda até mesmo os professores mais experientes que só há pouco aderiram a essa modalidade de trabalho. Na verdade, embora a *Web* tenha muitas vantagens, como a gravação automática das aulas para posterior consulta, a distância física pode ser um problema para a comunicação em LE.

Em seguida, retomemos o fato de que E3 ainda tem uma percepção negativa de seu agir, impressão que não coincide com a das formadoras e de seus pares, para quem E3 parecia ter experiências de sala de aula anteriores ao ES1. Sempre que questionada a

respeito, E3 começa pelos pontos negativos. Durante a atividade de reflexão pós-regência, a estagiária comenta sua tendência a autodepreciar seu próprio trabalho:

[18] E3 – Autoavaliação 2
Quando revejo sequências da minha aula, ou da aula dada por um colega (autoconfrontação... sou capaz de fazer uma avaliação geral da aula dada/observada, destacando os pontos positivos e os pontos a melhorar? Comente.
“Não consigo destacar os pontos positivos, meu olhar é voltado somente para o os pontos a melhorar. [...] Sempre que vou realizar a atividade de autoconfrontação, tenho receio de ver o filme/vídeo da aula porque sinto desconforto ao me ver. Consigo anotar apenas pontos a melhorar, fico surpresa quando fazem comentários positivos a respeito da condução da aula porque minha observação é voltada apenas para os “erros”, as coisas que me incomodam e que eu, certamente, se tiver a oportunidade de dar a mesma aula, faria de maneira diferente. É por isso que vou adotar o exercício que a professora [F2] propôs, de não apenas pensar de que maneira eu faria diferente uma mesma ação (uma explicação, por exemplo), mas também externalizá-la”.

Neste excerto, E3 relata seu desconforto em assistir a sequências gravadas de suas próprias aulas. Esse desconforto, muito comum no âmbito da autoavaliação no sentido estrito (ALLAL, 2002), pode ser reduzido com as heteroavaliações. O fato de essas reflexões envolverem todos os participantes do ES1 propicia o movimento de descentralização (CAMPANALE, 2007), permitindo que o autor da atividade analisada tenha outros esclarecimentos sobre seu trabalho. A desestabilização de E3 face aos comentários positivos de seus pares faz com que ela se interrogue sobre suas próprias representações. Nesse processo em que a estagiária ainda não é capaz de identificar pontos fortes em sua prática, a intervenção da formadora, sugerindo-lhe que verbalizasse suas ideias – contribuiu para a aprendizagem da estagiária.

Retomando-se o excerto [17], podemos observar que a estagiária duvida de sua capacidade para remediar possíveis imprevistos. O fato de ter realizado suas regências ao lado de F1 deu-lhe uma “falsa” segurança, pois reconhece contar com a ajuda da formadora em caso de dificuldade. Observamos que há uma intervenção muito importante por parte de F2. A formadora explica que esse apoio pode ser visto como algo positivo: trata-se de um estágio supervisionado, e os estagiários devem tirar proveito do

acompanhamento constante das formadoras para que, no futuro, quando inseridos no contexto profissional, tenham mais chances de agir com autonomia.

Um último ponto merece comentário: trata-se do fato de E3 demonstrar total clareza quanto àquilo que já aprendeu e aquilo que ainda precisa desenvolver. O fato de E3 reconhecer já ter atingido alguns objetivos e, a partir de então, planejar preparar-se para enfrentar sua outra dificuldade, revela um movimento reflexivo típico da abordagem de avaliação formativa. Isso se confirma com a leitura dos dados escritos de E3, como suas fichas de autoavaliação e seu relatório final:

[19] Ficha de autoavaliação 1 (E3)
Quando observo uma aula... sei o que pretendo observar.
De maneira mais recorrente, tenho anotado como a professora sana as dúvidas dos alunos, principalmente se for uma dúvida que o aluno tenha dificuldades de entender no sentido de que a professora tenha que explicar de duas ou mais maneiras diferentes até que o aluno compreenda sua dúvida.

[20] Relatório final (E3)
Un autre fait pertinent que je dois souligner est qu'après avoir donné mon premier cours, j'ai ressenti le besoin d'observer d'autres détails pendant les cours. J'ai commencé à observer la façon dont le professeur résolvait les doutes des élèves, par exemple, quels étaient les moments appropriés pour expliquer quelque chose à l'élève en utilisant le français ou le portugais - selon la difficulté que l'élève ressentait à ce moment; l'utilisation de mimiques et/ou de synonymes pour illustrer le sens d'un mot, etc.

Os excertos [19] e [20] ilustram como a estagiária pôde progredir na atividade de observação, desenvolvendo suas próprias estratégias e refinando suas metas. Em sua ficha de autoavaliação 1, é possível ver que a ela definiu seus próprios objetivos ao explicar que passou a se preocupar mais especificamente com o modo como a professora de LFr1 reagia às dúvidas e/ou perguntas dos alunos e com a identificação de “momentos mais apropriados para explicar algo ao aluno” em LE – usando mímicas ou sinônimos – ou em língua materna”.

Ainda sobre suas aprendizagens, destacamos o relato detalhado que faz a estagiária sobre sua evolução no eixo da observação, mostrando que, se a observação de aulas é um meio para aprender a ensinar uma língua, ela é também uma habilidade a ser desenvolvida. Isso confirma nosso pressuposto de que atividades de estágio tornam-se

meios muito mais eficazes de se apropriar do AD quando são também objeto de aprendizagem e, como tal, são objetivadas, conceitualizadas.

[21] Relatório final (E3)

Dans les premières classes observées, parmi les grilles d'observation proposés, j'ai choisi d'utiliser les grilles avec les critères qui, dans ma conception, étaient plus simples à analyser.

Cependant, plus tard, j'ai choisi d'abandonner les fiches d'observation et de prendre mes propres notes. A partir de ce moment, j'ai commencé à noter, sous forme de listes, pratiquement tous les gestes de la professeure - Tu peux lire le titre, stp ? Tu peux lire la consigne ? Tu continues [à lire].

Après un certain temps, j'ai commencé à les organiser en fonction de leurs actions/objectifs.

Tu lis le titre... ?

Est-ce que tu peux lire, stp ?

Tu lis ?

Quelqu'un peut lire... ?

On passe à la page [x] ...

Passons à la page [x]

Maintenaient, on passe à la...

Qu'est-ce qu'il y a sur l'image [x] ?

Qu'est-ce que vous voyez sur l'image... ?

Il y a quoi sur l'image ?

Ça va ?

Tu as compris ?

Il y a de doutes ?

Como podemos ver, tendo em vista seus interesses e necessidades no processo de aprendizagem do AD, E3 foi modificando o modo como tomava notas – primeiramente, em fichas de observação externas; em seguida, em seu próprio caderno, organizando as ações da professora de LFr1 de acordo com seu sentido e/ou sua função –. Logo, no que diz respeito à observação, os dados de E3 indicam que houve decisão e mudança de comportamento, nível mais avançado de autoavaliação, em que o aprendente não apenas constata uma necessidade, mas se autorregula (ALLAL; MICHEL, 1993).

Além dos avanços no eixo da observação, E3 desenvolveu, após sua primeira regência, um modelo de preparação próprio, mais adequado às suas necessidades e a um estilo próprio de planejar em desenvolvimento. A estagiária optou por um plano mais sintético, pois já havia internalizado comandos, instruções e explicações que daria aos alunos de LFr1.

[22] Relatório final (E3)

Lors de ma première régence, j'ai utilisé le modèle de plan de cours ci-dessus et cela m'a beaucoup aidé à planifier le cours proprement dit. Cependant, le jour de mon intervention, j'ai remarqué qu'il n'était pas aussi efficace pour moi car, comme il était très grand, j'avais des difficultés à le consulter quand j'en avais besoin.

[...]

Ainsi, lorsque je suis allée préparer le plan de cours de ma deuxième intervention, j'ai opté pour un plan plus synthétique. Par exemple, dans le premier plan, j'ai noté plusieurs possibilités pour la même action, mais dans le deuxième plan, je l'ai réduit à une seule possibilité, car j'avais déjà internalisé la manière dont j'allais appliquer certaines actions. En ce sens, mon besoin pendant le cours était de me souvenir de la correction des activités et des explications de certains mots que je pensais auparavant difficiles à comprendre pour les élèves.

Além das conversas pós-observação e pós-regência, as fichas de autoavaliação são um instrumento de alto potencial regulatório. Como descrito na Seção 5, esses instrumentos escritos favoreceram a reflexão de E3, pouco desenvolvida nos encontros de estágio. A leitura dos comentários de E3 revela não somente suas aprendizagens, como também a consciência que a estagiária foi desenvolvendo em relação aos objetivos de aprendizagem. Vejamos, por exemplo, o relato de E3 sobre o trabalho que realiza ao iniciar uma aula de FLE:

[23] Autoavaliação 2 (E3)
Quando inicio uma aula... apresento o(s) objetivo(s) da lição.
Ex.: peço aos alunos para lerem o objetivo da lição (' <i>tu peux lire l'objectif de la leçon?</i> ') e depois peço para explicar o objetivo (' <i>qu'est-ce qu'on sera capable de faire à la fin de la leçon ? / qu'est-ce qu'on va apprendre ?</i> ').

O excerto [23] mostra que a formação didática recebida por E3, principalmente no que diz respeito à avaliação formativa, levou a estagiária a perceber a importância da leitura e da compreensão, pelos alunos de LFr1, dos objetivos de aprendizagem, sinalizando aquilo que iriam aprender ou seriam capazes de fazer ao final da lição estudada. E3 confere a mesma importância à compreensão do título das lições de FLE que, em geral, trazem temas inspirados nos objetivos de aprendizagem.

[24] Autoavaliação 2 (E3)
Quando inicio uma aula...certifico-me de que os alunos compreendem os objetivos e o título da lição.
Ex.: Além de verificar se os alunos compreenderam o enunciado em si, pergunto se tem alguma palavra que eles não entenderam (Ça va le titre ? Vous avez compris? Tu comprends le mot x ?) **o aluno pode entender o sentido sem necessariamente entender todas as palavras.
Ex. 2:Tu peux expliquer à tes collègues ? / tu me donnes des exemples ?”

Os exemplos mencionados entre parênteses mostram que E3, além de saber o que precisa fazer em relação aos objetivos e títulos das unidades trabalhadas, sabe como formular didaticamente essas prescrições junto aos alunos. A presença dos pronomes “tu”, “vous” nos exemplos mencionados mostra que o planejamento de E3 visa a atividade do aluno e sua compreensão. Suas fichas confirmam o que vimos nas regências de E3, já comentadas no início dessa subseção: a preocupação com a compreensão dos alunos é uma constante no agir de E3.

O quadro a seguir sintetiza as condutas autoavaliativas de E3 no âmbito de três das principais atividades do ES1: a observação, o planejamento e a reflexão:

Quadro 17: Condutas autoavaliativas da Estagiária E3

Atividades de ES1	Autoavaliação: constatação, interpretação, tomada de decisão	Autorregulação
Observação	X	X
Planejamento	X	X
Reflexão	X	

Fonte: Elaboração própria

Como mostram os excertos analisados, no que diz respeito ao respeito ao planejamento e à observação, E3 conseguiu se autorregular, isto é, modificar seu agir, ajustá-lo em virtude de suas necessidades e daquilo que já havia aprendido a fazer. Essa

autorregulação, manifestada nas interações entre E3 e as formadoras, bem como em seus instrumentos escritos, foi motivada, principalmente, pelas regências realizadas na sala de LFr1, o que confirma que existe uma interlocução entre os eixos da observação e da ação, tal como ilustra nosso dispositivo de formação (Figura 13, seção 5).

E, ainda que E3 não tenha conseguido se autorregular no que diz respeito à reflexividade, sobretudo “pós-regência”, com base na clara evolução de E3 no eixo da ação, apostamos que os efeitos do dispositivo implementado poderão ser sentidos na disciplina ES2 e que ela poderá desenvolver suas capacidades reflexivas.

6.3 IMPACTOS DO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO

A confrontação dos dados e as análises que empreendemos nos permitiram aferir os impactos do dispositivo de formação que consistia em pensar a construção do agir didático do professor de LE na perspectiva da DLC e da avaliação formativa. Primeiramente, observamos que nosso propósito, aliado aos objetivos da formadora F1, de formar os estagiários pela prática e pela análise da prática, trouxe à formação a dimensão didático-formativa que permite tornar consciente a aprendizagem da prática e da reflexão.

Se o dispositivo do ES1 já previa o vaivém entre o campo da formação e o campo do estágio, acreditamos que é o movimento reflexivo da avaliação formativa que confere mais substância a essa articulação porque esclarece, para os atores da formação, os objetivos didáticos em jogo e a importância das atividades de estágio para alcançá-los. Quando os estagiários têm consciência dos fundamentos de cada atividade para sua aprendizagem profissional, como a estagiária E3 demonstra nos diversos dados analisados em 6.1 e 6.2, agir didaticamente não é apenas executar um conjunto de ações típicas do *métier* docente, mas, antes de tudo, saber o que o motiva essas ações e como implementá-las de modo a ajudar o aluno de LE a compreender o que deve fazer e a criar consciência de suas aprendizagens. É essa abordagem que fundamenta nossa análise dos gestos fundadores e específicos do professor de LE e do formador desse professor. O olhar formativo da avaliação leva a enxergar os gestos presentes no agir do professor não apenas como execuções, mas, acima de tudo, enquanto ações relacionais, dirigidas aos alunos e motivadas pela preocupação constante de fazê-los trabalhar e fazê-los aprender.

Dessa forma, vemos que o movimento reflexivo da avaliação formativa permite concretizar o processo de profissionalização descrito por Altet (2001) enquanto um ir e vir entre a prática, a teoria e a prática. De fato, como vimos, uma formação ao ensino de LE pautada avaliação formativa propicia o duplo movimento de distanciamento em relação à prática (ação metadidática) e o retorno ao centro dessa prática para buscar elementos concretos e ressignificá-los. Ademais, a confrontação subentendida pelo ato de avaliar faz com que formador e estagiários comparem, a todo instante, o referencial para o agir didático que está sendo construído e o referido, isto é, a realidade observada (atividades realizadas pelos estagiários e/ou seu estado atual e aprendizagens). Esse trabalho, realizado no espaço da formação, tem efeitos diretos no espaço da ação didática. É o que mostra a leitura dos últimos excertos apresentados em 6.2: E3 recebe uma formação didática pela avaliação formativa e passa a implementar esses movimentos no campo da ação didática, principalmente, em sua segunda regência, priorizando o trabalho com os objetivos no início e ao final da aula. Seu testemunho confirma nosso pressuposto de que, quando um professor é formado pela avaliação formativa, as chances de ele implementar seus procedimentos junto aos alunos são bem maiores.

Por priorizar, entre tantas outras coisas, a clareza quanto aos objetivos e objetos didáticos da formação, a abordagem da avaliação formativa é chave para a entrada na perspectiva da DLC, que coloca em sinergia os três eixos da relação didática: intervenção, apropriação e elaboração didática. Sem essa articulação, o agir didático, notadamente, no que diz respeito aos gestos fundadores e específicos mobilizados pelo professor em seu planejamento e nas suas intervenções perdem seu fundamento e se tornam apenas ações não conscientes e refletidas.

Vale ressaltar também que o dispositivo tem um claro impacto nas formadoras F1. Embora nossa experiência contemple, em primeiro plano, o estagiário e sua aprendizagem docente, temos indícios de que a formação ajudou a regular o agir de F1 enquanto professora regente de língua francesa (ver excerto 7) e enquanto formadora. É o que vemos no excerto 25:

[25] Atividade de autoavaliação (E2, E3)

F1: Depois de duas semanas a gente vai retomar na reta final do estágio. Tá sendo bem intenso [...] um mês só de reta final para a gente terminar as atividades do estágio 1 e esse momento Então a gente vai aproveitar para fazer muitos momentos de avaliação. Eu começo a enxergar, eu também como professora, como formadora, começo a enxergar a importância

desses momentos de avaliação, de autoavaliação para fazer realmente um balanço das aprendizagens [...] ao longo das atividades realizadas em uma determinada disciplina, no nosso caso, uma disciplina de estágio, que é uma disciplina de prática, mas que é uma prática também que precisa ser muito pautada, fundamentada em uma base teórica forte [...] então eu gostaria de começar esse momento na atividade de hoje pedindo a vocês que rememorassem as atividades que compuseram o estágio 1. Até agora, que atividades vocês realizaram?

E3: A análise.

F1: A análise?

F2: análise do quê?

F1: Já começou com uma palavra muito importante...a análise é uma atividade que me é muito cara

F2: Diga lá, E3

E3: A análise crítica das aulas

E3: de como a aula é feita, quais são os movimentos que o professor precisa fazer ao dar aula.

São testemunhos como o de F1 que nos levam a crer que o dispositivo de formação teve efeitos, principalmente, nas aprendizagens dos estagiários; na ação de F1 enquanto professora regente do ES e no agir de F2, que teve suas crenças e hipóteses construídas ao longo de sua experiência com a pesquisa e avaliação formativa e como professora-colaboradora do ES; na resignificação das atividades do ES para as formadoras e os estagiários; no propiciamento de condutas de autoavaliação e autorregulação dos estagiários, e de regulação do ensino das formadoras; e na objetivação das dimensões do agir didático (planejamento, intervenção e avaliação da ação) que foram presentificadas, decompostas, nos termos de Aeby-Daghé e Dolz (2008) e reconstruídas ao longo da formação.

Ainda no que diz respeito às formadoras, é importante salientar o fato de que a experiência *sui generis* vivida no ES1 teve efeitos nas duas esferas que são características da pesquisa colaborativa: a pesquisa e a formação (MORRISSETTE, 2015). Na esfera da pesquisa, podemos dizer que a experiência ampliou os horizontes de pesquisa de F1, no que diz respeito à perspectiva didático-formativa integrada à Análise da atividade, e de F2, no tocante aos aparatos conceituais e metodológicos das Ciências do trabalho em diálogo com a formação docente. De um modo geral, as duas formadoras constaram a importância da interlocução entre o profissional da formação e o profissional do campo de estágio. Ainda que os campos de estágio em que F2 normalmente atua – a Escola de Aplicação e os Cursos Livres de FLE – tenham tido suas atividades suspensas à época da

pesquisa, sua experiência no campo da prática pôde somar-se à experiência de F1 no campo da formação e da pesquisa.

Enfim, em [26], a estagiária confirma ter compreendido a importância de trabalhar com os objetivos de aprendizagem. Organizadores do trabalho do professor e dos alunos, sua leitura anuncia o contrato de didático; sua retomada permite articular todo o trabalho feito durante uma sequência de ensino e situar as novas aprendizagens.

[26] E3 – Autoavaliação 2
Ao final da aula ... faço a recapitulação dos objetivos da lição ou da atividade realizada para verificar as aprendizagens.
“Na primeira regência não fiz isso, mas lembrei de fazer na segunda. « Qu’est-ce qu’on a appris aujourd’hui? » Espero as respostas e volto ao topo da página para fazer reler o objetivo”.
...verifico as dúvidas dos alunos.
“Ex.: Ça va ? Il y a des questions ? [...] Percebi que, da mesma maneira que temos que introduzir a aula, também temos que finalizá-la. Finalizar a aula sendo coerente com objetivo da lição, além de anunciar e preparar os alunos para a próxima aula”.

Ao descrever o trabalho que faz com os objetivos, antes e ao final da aula “volto ao topo da página para fazer reler o objetivo”) e com que intenções (“Percebi que, da mesma maneira que temos que introduzir a aula, também temos que finalizá-la”), confirmamos que E3 desenvolveu um agir didático pautado na DLC e na avaliação formativa. Objeto de ensino frequentemente focalizado nas aulas de ES1, o trabalho com os objetivos transformou-se em aprendizagem efetiva. O excerto 25 também revela que uma formação pautada na avaliação formativa tem efeitos diretos no AD dos estagiários, o que comprova a tese de Mottier-Lopez (2013) de que, quanto maior o número de experiências formativas de avaliação vivenciadas na formação inicial, maiores as chances de os futuros professores implementarem essas experiências junto a seus futuros alunos.

Acreditamos que esses resultados foram possíveis graças aos aportes teórico-metodológicos da abordagem da avaliação formativa (ALLAL, 2007; HADJI, 2011; MOTTIER-LOPEZ, 2015) que, além de esclarecer os objetivos de formação, atravessa

todo o processo de formação, possibilitando um processo contínuo de observação, (re)conceitualização, e de regulação de modos de pensar e agir didaticamente.

Esse suporte teórico-metodológico acarreta, como vimos ao longo de 6.2, o desenvolvimento de um alto grau de reflexividade e, conseqüentemente, de um agir didático consciente e intencional. Retomemos o exemplo da atividade de elaboração de autoprescrições, com base nas instruções do guia do professor, e de sua formulação didática (excertos [1] e [2]). Se os estagiários apenas seguissem as prescrições do guia, sem sua didatização e uma reflexão acerca que está por trás de suas ações, em termos de objetivos de ensino e de aprendizagem, dos gestos planejados – “eu sei porque estou dizendo isso ao meu aluno, sei o que quero que ele faça quando lhe digo algo e sei que efeitos pretendo provocar em sua aprendizagem” – possivelmente, os gestos por eles implementados (questionamento, explicação, formulação de tarefas) não teriam a mesma precisão.

Enfim, o dispositivo didático encaminha a formação do *métier* docente para um processo de profissionalização em consonância com o paradigma do professor reflexivo (ALTET, 2001). Essa abordagem conduz à resignificação da configuração e do papel da disciplina ES. A partir do momento que em que se considera o estágio enquanto lugar privilegiado para desencadear um processo consciente de apropriação das dimensões do agir didático, é imperativo refletir sobre a didatização desse agir e a elaboração de dispositivos que favoreçam esse processo.

7 CONCLUSÕES

A formação inicial de professores de LE, a nosso ver, necessita de uma (re)orientação para o desenvolvimento profissional. Ao longo desta pesquisa, observamos que isso implica pensar, elaborar e implementar dispositivos de formação ancorados na perspectiva didática, isto é, que priorizem o processo de elaboração didática do agir do professor de LE.

Nosso ponto de partida foi a hipótese de que o ES é o espaço privilegiado, na formação inicial de professores de LE, para o desenvolvimento de um agir didático (planejamento/antecipação da ação, ação, reflexão sobre a ação) formativo que, enquanto uma prática social (em parte descrita por determinadas áreas acadêmicas que produzem um saber científico a seu respeito), precisa passar por um processo de didatização. Para tanto, apostamos no momento reflexivo da avaliação formativa enquanto abordagem didática e dispositivo de ação para promover a articulação entre o trabalho do formador e dos estagiários em torno dos objetivos e objetos de ensino e de aprendizagem do ES.

Nesta tese, observamos que o Estágio Supervisionado 1, além de promover aos estagiários a oportunidade de se apropriarem de dimensões do agir didático do professor de LE, de construírem competências profissionais e de mobilizá-las em situações reais de ensino-aprendizagem de uma LE (quando em situação de regência), mostrou-se um excelente momento de iniciação à prática reflexiva, por meio da análise e discussão sistemáticas das aulas observadas no campo de estágio. Todavia, também observamos que isto ocorreu graças a um dispositivo de formação concebido em uma perspectiva didática e na abordagem da avaliação formativa.

O dispositivo, elaborado pela professora-formadora do ES1 e implementado em colaboração com a professora-pesquisadora de FLE autora desta pesquisa, junto a três estagiários, dos quais uma foi participante da investigação, valorizou as atividades de estágio – observação/pós-observação, planejamento, simulação, intervenção, reflexão pós-intervenção –, ao mesmo tempo como *meio* para aprender o *métier* docente e como *objeto* de ensino-aprendizagem. Partimos do pressuposto de que atividades corriqueiras de formação

como as de observação de aulas, elaboração de planos de aula, regências, redação de relatórios, garantem uma aprendizagem efetiva se forem, também, objeto de aprendizagem no ES. Realizar essas atividades de modo efetivo, em termos de apropriação das diversas dimensões da atividade docente, significa conhecer os objetivos de cada atividade, estabelecer metas pessoais, construir um referencial para o agir didático que se pretende aprender e se autoavaliar.

O dispositivo de formação elaborado e implementado nesta pesquisa teve o objetivo de fomentar a apropriação, pelos estagiários, de dimensões do AD, bem como estimular o desenvolvimento de suas capacidades reflexivas com base no movimento da avaliação formativa, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de condutas autoavaliativas e autorregulatórias (ALLAL; MICHEL, 1993; ALLAL, 2002).

Assim, realizamos uma pesquisa colaborativa, com vistas a desenvolver uma reflexão teórico-metodológica sobre a formação de professores de LE inscrita na DLC e planejar maneiras de implementar um dispositivo de formação que levasse à apropriação de dimensões desse agir por meio da prática e da reflexão sobre essa prática. Do ponto de vista metodológico, elaboramos estratégias de intervenção, como o planejamento coletivo, e instrumentos de autoavaliação para dar profundidade à dimensão didática do dispositivo construído por F1, cuja configuração já era bastante propícia à análise da prática docente, pois inspirada no princípio da alternância (PERRENOUD, 2001b), caracterizado por um ir e vir entre o espaço da prática (ação didática) e o espaço da formação (ação metadidática), representado pela dupla triangulação.

Quando assumimos que a disciplina ES é o espaço privilegiado (não o único) na formação inicial do professor de LE para o desenvolvimento do agir didático, é fundamental pensar a didatização do exercício da docência (em termos, principalmente, de planejamento/antecipação da ação, ação, reflexão sobre a ação), isto é, a sua transformação em saber a ser ensinado no interior de dispositivos de formação, que permitam ao estagiário a possibilidade de ser preparado para interagir, de maneira cada vez mais consciente e intencional, em diferentes contextos e condições, com aprendentes e os objetos de ensino-aprendizagem envolvidos no cotidiano de sua profissão. Esta tese colocou em evidência que o processo exige dispositivos fundamentados em um aparato epistemológico, teórico e

metodológico, capaz de, não apenas conferir clareza suficiente acerca da natureza das relações, dos processos e configurações que pode assumir a tríade didática professor-saberes-aprendentes, mas também à organização de seu funcionamento em situações didáticas reais.

As ações formativas propostas e vivenciadas ao longo desta pesquisa estavam fundamentadas em uma perspectiva didática, que colocou em sinergia os planos da intervenção das formadoras, da apropriação pelos estagiários e da elaboração didática dos objetos e objetivos de ensino-aprendizagem relativos ao AD do professor de FLE. Esse ponto de vista favoreceu a compreensão da dupla triangulação didática (DOLZ; GAGNON, 2018), em que se considera o estágio como um sistema didático em constante interação com o sistema didático da sala de aula de FLE, permitindo um distanciamento metadidático analítico em relação à sala de aula, mas também a imersão regular nesse sistema didático, preparada nas interações formativas.

Ademais, a formação empreendida no ES1 enfatizou a importância das atividades de estágio, comumente realizadas em disciplinas de cunho prático, como meio para a apropriação do AD e como objeto de ensino-aprendizagem. Dessa forma, realizá-las significava aprendê-las, desenvolver ferramentas, construir instrumentos que contribuíssem para o desenvolvimento dos estagiários.

O quadro teórico e metodológico em que estão fundamentados o dispositivo do ES1 e as ações de formação é composto por estudos que têm sido desenvolvidos tanto em Linguística Aplicada quanto em DLC, todos voltados para um objetivo comum: a aprendizagem, pelos estagiários, do *métier* do docente de FLE, mais especificamente, do AD desse professor. Entretanto, neste trabalho, centramos nossa reflexão na dimensão didática da formação empreendida.

Assim, acreditamos poder estar em medida de responder a nossa pergunta norteadora, qual seja: em que um dispositivo de formação pautado na DLC e na abordagem da avaliação formativa poderia promover, no ES, a construção do agir didático do professor de LE?

Esta tese mostrou que dispositivos de formação inscritos na DLC e na perspectiva formativa da avaliação podem adquirir maior potencialidade para desenvolver a construção do AD do professor de LE na formação inicial, uma vez que:

(1) a DLC situou o agir do professor, objeto de aprendizagem do ES, no cerne da questão, isto é, na relação ternária problemáticas que emergem da articulação entre os três polos do triângulo didático (CHEVALLARD, 1999). Afinal de contas, o ES, na formação inicial, visa ao desenvolvimento de saberes, habilidades e competências para agir em sistemas didáticos diversos, com a capacidade de adaptar seu agir para cada público e contexto. A DLC coloca em evidência a relação entre os saberes, o professor e os aprendentes, ampliando a dimensão do agir didático e sua articulação com a elaboração, organização e implementação dos objetos de ensino e de aprendizagem, além de valorizar a interação entre o professor e os aprendentes em torno desses objetos.

(2) a avaliação formativa que, assim como a DLC, só se concretiza na articulação entre os elementos da tríade didática, conferindo a importância necessária para os objetos didáticos no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, mostrou-se uma porta de entrada muito promissora para a própria dimensão didática do ensino-aprendizagem de FLE, necessária tanto para pensar a didatização do agir didático do professor de LE quanto a do ensino-aprendizagem de FLE. De fato, ela permite aos atores desse campo visualizar com mais clareza os elementos constitutivos de toda situação didática, bem como as operações cognitivas envolvidas na aprendizagem de uma LE, além dos gestos e estratégias de ação que podem ser implementados para facilitá-la e potencializá-la. Isso porque a avaliação formativa traz, no bojo de seus princípios, a busca pela clareza em relação aos objetivos de aprendizagem e suas ligações com os objetos didáticos (tanto no triângulo da formação quanto no do ensino-aprendizagem de LE).

Neste estudo, procuramos evidenciar o modo como a avaliação formativa pode levar formadores e estagiários a abordar os objetivos, as estratégias de ação – o trabalho docente de uma forma geral. Assim, tornou-se possível para os estagiários a construção diária, nos momentos de observação, de iniciação à regência e à reflexão, de referenciais de qualidade para aquilo que haviam planejado alcançar ao final de uma dada atividade ou de uma sequência inteira de ensino-aprendizagem.

Em outras palavras, a natureza epistemológica da avaliação formativa e o movimento constante de confrontação entre o referente e o referido que ela supõe deram sentido às atividades propostas no ES. Foi essa abordagem que permitiu a geração e manutenção de um

movimento constante entre a prática docente e a reflexão sobre a prática, a fim de não perder de vista a coerência das intervenções didáticas, isto é, a relação harmoniosa entre os objetivos de aprendizagem e os gestos dos estagiários em cada momento da aula. Essa sistematização, característica da avaliação formativa, otimizou e potencializou as chances de apropriação das dimensões do agir didático do professor de FLE pelos estagiários participantes desta pesquisa, mesmo em um contexto de carga horária reduzida como na disciplina ES.

Assim, podemos dizer que esta pesquisa atingiu o seu objetivo geral de **contribuir para a elaboração de um modelo de didatização do agir didático, adotando a avaliação formativa como dispositivo de formação inicial do professor de LE, no âmbito da disciplina de ES.**

No que tange aos objetivos específicos, **a articulação, em uma perspectiva didática, do movimento reflexivo da avaliação formativa com os estudos sobre gestos didáticos/profissionais e com os princípios metodológicos das ciências do trabalho** nos permitiu conceber o ES como um sistema didático, com características semelhantes às do sistema didático da sala de aula de LE; visualizar uma dupla triangulação (GAGNON; DOLZ, 2018); examinar as interações entre esses dois sistemas; e identificar suas implicações para a concepção de um dispositivo de formação de professores de LE.

A partir de que foi possível pensar e **propor um dispositivo de engenharia didática, centrado em um movimento recorrente de observação-análise-regulação da prática, característico da avaliação formativa**, que possibilitou realizar uma formação no ES1 numa perspectiva didática, isto é, na interrelação entre os planos da intervenção (das formadoras), da apropriação (pelos estagiários) e da elaboração didática (o objeto “AD do professor de FLE” e os objetivos de ensino e de aprendizagem). **Os impactos desse dispositivo na apropriação das dimensões do agir didático** apontaram uma ressignificação das atividades propostas no ES e uma potencialização na apropriação das dimensões do agir didático do professor de FLE pelos estagiários.

É importante destacar também as limitações de nosso estudo. Primeiramente, no que diz respeito ao contexto pandêmico e ao ensino remoto emergencial, podemos dizer que as dificuldades de conexão, ausência de recursos e a falta de familiaridade com o suporte *Web* experienciadas pelos estudantes inicialmente matriculados no ES1 fez com que desistissem

da disciplina quando esta foi retomada na modalidade remota, o que limitou a três o número de estagiários. Se esse contexto se mostrou bastante benéfico aos atores da formação, ele não permitiu, por outro lado, que verificássemos a eficácia do dispositivo em uma turma mais numerosa.

Uma outra limitação diz respeito à diminuição considerável das possibilidades de interação entre os estagiários e os alunos de FLE ao longo de suas regências, como mencionado por E3 em 6.2, que se queixa do fato de “ensinar para a tela” e de não poder ver as reações dos alunos e perceber suas dificuldades. Além disso, o fato de termos contato com um único espaço de estágio reduziu o número de regências realizadas pelos estagiários e inviabilizou a experiência que normalmente tem lugar na Educação Básica. Por outro lado, o suporte *Web* potencializou a atividade de reflexão ao facilitar o acesso às aulas gravadas e às atividades e instrumentos disponibilizados nas salas de aula virtuais, facilitando sua consulta a todo momento da formação.

Esta reflexão nos leva a pensar nos possíveis desdobramentos de nossa pesquisa: primeiramente, poderíamos pensar na possibilidade de viabilizar uma formação continuada aos professores recém-formados específica à avaliação formativa, a fim de que os participantes pudessem construir um aparato teórico-metodológico voltado para a avaliação.

Em seguida, a análise que empreendemos dos gestos mobilizados pelas formadoras e pela estagiária E3 nos motivam a realizar complementar focalizando os gestos didáticos do professor de LE não apenas como grande de leitura da realidade, mas como objeto de ensino-aprendizagem na formação.

Por fim, julgamos fundamental repensar a configuração de nosso dispositivo em contextos presenciais, envolvendo mais de um campo de estágio e uma turma de estagiários mais numerosa. É evidente que a experiência relatada neste estudo não pode ser alçada tal qual em outros contextos. Por outro lado, o que ela trouxe as seguintes convicções: o AD do professor de LE pode e precisa ser didatizado no ES; a parceria entre o profissional do campo da formação e os profissionais do campo de estágio é benéfica para ambas as esferas e potencializa as aprendizagens dos estagiários e; a perspectiva da DLC e da avaliação formativa esclarecem os aspectos didáticos da formação empreendida e aumentam as chances de práticas de ensino e de aprendizagem do *métier* docente conscientes e intencionais.

REFERÊNCIAS

- AEBY DAGHE, Sandrine; DOLZ, Joaquim. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement/apprentissage du texte d'opinion. In: BUCHETON, Dominique; DEZUTTER, Olivier. **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français**: un défi pour la recherche et la formation. Bruxelles: De Boeck, 2008, p. 83-108.
- ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe (dir.). **Avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Almedina, 1986.
- ALLAL, Linda. Vers un élargissement de la pédagogie de la maîtrise: processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. In: HUBERMAN, M. **Assurer la réussite des apprentissages scolaires?** Les propositions de la pédagogie de la maîtrise. Paris: Delachaux & Niestlé, 1989. p. 90-126.
- ALLAL, Linda. Evaluation formative des processus d'apprentissage: Le rôle des régulations métacognitives. In: HIVON, R. (Ed.). **L'évaluation des apprentissages**: Réflexions, nouvelles tendances et formation. Sherbrooke: CRP, 1993. p. 57-74.
- ALLAL, Linda. Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée (dir.). **L'énigme de la compétence en éducation**. Bruxelles: De Boeck Supérieur, 2002. p. 75-94. Disponible em: <https://www.cairn.info/l-enigme-de-la-competence-en-education--9782804140199.htm>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- ALLAL, Linda. Auto-évaluation en situation de formation. **Mesure et Evaluation en Education**, v. 27, n. 2, p. 1-8, 2004. Disponible em: <https://www.erudit.org/en/journals/mee/2004-v27-n2-mee06893/>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- ALLAL, Linda. Introduction. In: ALLAL, L. *et al.*. **Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation**. De Boeck Supérieur, p. 7-23, 2007. Disponible em: <http://www.cairn.info/regulation-des-apprentissages-en-situation-scolaire9782804153144-page-7.html>. Acesso em: 10 jan. 2018.
- ALLAL, Linda; MICHEL, Yviane. Processus d'autoévaluation et d'évaluation mutuelle en situation de production écrite. In: ALLAL, L.; BAIN, D.; PERRENOUD, Philippe (Eds.). **Didactique du français et évaluation formative**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1993. p. 239-264.
- ALLAL, Linda; MOTTIER-LOPEZ, Lucie. Formative assessment of learning: A review of publications in French. In: **Formative Assessment - Improving Learning in Secondary Classrooms**. Paris: OECD-CERI, 2005. p. 241-264.
- ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2015. E-book Kindle.
- ALTET, Marguerite. Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir-analyser. In: PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E.; PERRENOUD, P. (Dir.). **Former des enseignants professionnels**: Quelles stratégies? Quelles compétences? Bruxelles: De Boeck, 2001. p. 27-40.

ALTET, Marguerite. Professionnalisation et formation des enseignants par la recherche dans les IUFM: Avancées et questions vives. **Recherche/formation des enseignants: Quelles articulations?** Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2009. p. 19-32.

ALTET, Marguerite. La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d'une opposition à une nécessaire articulation. **Éducation Sciences Société**. 2010. Disponível em: https://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/view/48. Acesso em: 20 dez 2022.

ALVES, Wanderson. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2007.

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.

AMIGUES, René. Le travail enseignant: prescriptions et dimensions. **Les Sciences de l'éducation** – Pour l'Ère Nouvelle, v. 42, p. 11–26, 2009/2. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2009-2-page-11.htm>. Acesso em: 20 dez. 2021.

ANDRADE, Ana Isabel. Réflexions autour de l'indentité professionnelle: un projet de formation. **Le français dans le monde**, numéro spécial, jan. 2007.

BAHIA, Marcelo; FARIAS, Aline. Matérialisation des prescrits d'un guide pédagogique dans l'activité d'une professeure débutante de FLE (Français langue étrangère). **Nonada**, Porto Alegre, v. 1, n. 31, 2019.

BAKTHIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahoud et al. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARBÉ, Ginette. Une certaine vision de l'évaluation. Pour un retour au sens et au bon sens dans les pratiques évaluatives. In: BARBÉ, Ginette; COURTILLON, Janine. **Apprentissage d'une langue étrangère/seconde**. v. 4. Parcours et stratégies de formation. Bruxelles: De Boeck Université, 2005.

BARROS, Eliana; CORDEIRO, Glaís; GONÇALVES, Adair (orgs.) **Gestos didáticos para ensinar a língua: Agir docente e gêneros textuais**. Campinas: Pontes, 2017.

BAUDRIT, Alain. La formation des enseignants aux méthodes d'apprentissage coopératif: perspectives internationales. **Savoirs**, n. 14, p. 73-92, 2007/2. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2007-2-page-73.htm>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BECKERS, Jacqueline; SIMONS, Germain. Analyse rétrospective de programmes de recherches collaboratives en langues modernes à l'Université de Liège. **Recherches en Education** - Hors Série, n. 1, 2010.

BEDNARZ, Nadine. **Recherche collaborative et pratique enseignante: Regarder ensemble autrement**. Paris: l'Harmattan, 2013.

BEILLEROT, Jacky. Projet et légitimité. **Cahiers Pédagogiques**, n. 334, p. 16-17, 1995.

BERRIER, Astrid. Entre les attentes des stagiaires et celles des formateurs, où est la contradiction? **Revue de didactologie des langues-cultures**, n. 129, p. 109-119, 2003.

BLOOM, Benjamin; HASTINGS, J Thomas. T.; MADDAUS, George. **Handbook on formative and summative evaluation of student learning**. New York: McGraw-Hill, 1971.

BRONCKART, Jean-Paul; DOLZ, Joaquim. La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. **L'énigme de la compétence en éducation**. Bruxelles: De Bœck, 2002. p. 25-44.

BRONCKART, Jean-Paul. **Apprentissage et développement dans la perspective de l'interactionnisme socio-discursif**. Conférence prononcée au Séminaire International de l'AIIESEP à Besançon, 2009.

BRONCKART, Jean-Paul. La formation aux compétences langagières: pour un réexamen des rapports entre langues et discours. **Bulletin VALS-ASLA** 93, 2 7-46, 2011.

BRUDERMANN, Cédric; PELISSIER, Chrysta. Les gestes professionnels de l'enseignant: une analyse pédagogique et une représentation informatisée pour la formation – L'exemple des langues étrangères. **Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire**, v. 5, n. 2, 2008. Disponible em: <https://id.erudit.org/iderudit/037472ar>. Acesso em: 03 mar 2022.

BOURGUIGNON, Claire. Du contrôle des connaissances à l'évaluation de la compétence: changement de paradigme et modification des représentations. **LINGVARVMARENA**, v. 4, p. 9-19, 2013. Disponible em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12004.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BUCHETON, Dominique. Les gestes professionnels: petite histoire d'une approche didactique nouvelle. In: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation**. Bruxelles: De Boeck, 2008. p. 7-14.

BUCHETON, Dominique. **L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés**. Toulouse: Octarès, 2009.

BUCHETON, Dominique. **Les gestes professionnels dans la classe**. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent. Paris: ESF, 2019.

CADET, Lucile. Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures: modèles? Représentations? Culture éducative? Clarification terminologique. **Recherches en didactique des langues et des cultures**, 2, 2006.

CALABRIA, Vitor. **O agir do estagiário de docência em italiano representado nos relatórios de regência: uma análise à luz do interacionismo sociodiscursivo**. 2016. 219 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

CAMPANALE, Françoise. Évaluation réflexive en formation professionnelle et évaluation interactive dans les classes. In: ALLAL, L.; MOTTIER-LOPEZ, L. (Dir.). **Régulation des**

apprentissages en situation scolaire et en formation. Bruxelles: De Boeck, 2007. p. 191-206.

CARVALHO, Anna Maria. **Os Estágios nos Cursos de Licenciatura.** São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CASTELLOTTI, Véronique; DE CARLO, Maddalena. **La formation des enseignants de langue.** Paris: CLE International, 1995.

CASTINCAUD, Florence; ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel. **L'évaluation plus juste et plus efficace: comment faire?** Amiens: Canopé de l'académie d'Amiens, 2014.

CHARLIER, Eveline; BAUDSON, Claire. Les gestes professionnels du formateur et de l'accompagnateur. In: JORRO, A (dir). **Les gestes professionnels comme arts de faire Éducation, formation, médiation Culturelle.** France: Septentrion Presses Universitaires, 2018. p. 77-90.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné.** 2. ed. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1999.

CHICLET RIVENC, Marie-Madelleine. Le SGAV inconnu. **Synergies France**, n. 2, p. 38-49, 2005.

CICUREL, Francine. **Lectures interactives.** Paris: Hachette, 1991.

CICUREL, Francine. **Les interactions dans l'enseignement des langues: agir professoral et pratiques de classe.** Paris: Didier, 2011.

CLOT, Yves. **La fonction psychologique du travail.** Paris: PUF, 1999.

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

CLOT, Yves. Clinique du travail et problème de la conscience. **Travailler**, Paris, n. 6, p. 31-53, 2001a.

CLOT, Yves. **Psychopathologie du travail et clinique de l'activité.** Éducation permanente, n. 146, p. 35-49, 2001b.

CLOT, Yves. **Travail et pouvoir d'agir.** Paris: PUF, 2008.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir.** Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrecaum, 2010.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel; FERNANDEZ, Gabriel; SCHELLER, Livia. Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. **Piste**, n. 2-1, 2000.
Disponível em: <https://journals.openedition.org/pistes/3833>. Acesso em: 18 mar. 2018.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas:** aprendizagem, ensino, avaliação. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 01 fev. 2017.

COURTILLON, Janine. L'unité didactique. **Le français dans le monde**, recherches et applications, numéro spécial janvier, p. 109-120, 1995.

COURTILLON, Janine. **Élaborer un cours de FLE**. Paris: Hachette, 2003.

CUNHA, José Carlos; CUNHA, Myriam C. Os campos da Linguística Teórica, da Linguística Aplicada e do Ensino/Aprendizagem de Línguas/Culturas no Brasil. In: DAHLET, Véronique B. (Coord.). **Ciências da linguagem e didática das línguas**. São Paulo: Humanitas; FAPESP, 2011. p. 227-246.

CUNHA, Myriam. Avaliação formativa: estratégia didática para o ensino-aprendizagem da língua materna. **Moara**, Revista dos cursos de Pós-grad. em Letras UFPA, Belém, n. 9, p. 105-133, jan/junho, 1998.

CUNHA, Myriam Crestian Chaves da. Nem só de conceitos vivem as transformações: equívocos em torno da avaliação formativa no ensino/aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 2, n. 6, p. 59-77, 2006.

CUNHA, Myriam; OLIVEIRA, Andréa. Da transposição didática à didatização de gêneros: um retorno à didática das línguas. In: BUNZEN, C. (org.). **Pedagogização dos gêneros do discurso no Brasil: críticas, possibilidades e desafios**. Recife: Pipa Comunicações, 2022 (no prelo).

CUNHA, Myriam; SILVA, Walkyria. O desafio de aprender a aprender na formação de professores de línguas estrangeiras. **Signum: Estud. Ling.**, Londrina, n. 17/1, p. 44-73, jun. 2014.

CUQ, Jean-Pierre. **Dictionnaire de didactique du français**. Paris: CLE International, 2003.

DE QUEIROZ, Jean Manuel; ZIÓŁKOWSKI, Marek. **L'interactionnisme symbolique**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 1994.

DEFAYS, Jean-Marc (Dir.). **Le FLE en questions: enseigner le français langue étrangère et seconde**. Paris: Madarga, 2020.

DESGAGNÉ, Serge. La recherche collaborative: nouvelle dynamique de recherche en éducation. In: ANADÓN, M. (Éd.). **Nouvelles dynamiques de recherche en education**. Québec: Presses de l'Université Laval, 2001. p. 51-76.

DESGAGNÉ, Serge. Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. **Revue des sciences de l'éducation**, v. 23(2), p. 371-393, 1997.

DESGAGNÉ, Serge; BEDNARZ, Nadine; LEBUIS, Pierre; POIRIER, Louise; COUTURE, Christine. L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir

entre recherche et formation. **Revue des sciences de l'éducation**, v. 27, n. 1, p. 33-64, 2001. Disponível em: <http://id.erudit.org/iderudit/000305ar>. Acesso em: 24 fev. 2022.

DEVELAY, Michel. **De l'apprentissage à l'enseignement**. 6. ed. Paris: ESF, 1992.

DI FANTI, Maria da Glória. Linguagem e trabalho: diálogos entre estudos discursivos e ergológicos. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 49, n. 3, p. 253-258, jul.-set. 2014.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit**. Bruxelles: De Boeck, 2001.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école**. 4. ed. Issy-les-Moulineaux: ESF, 2009.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane. Des outils pour saisir la complexité des objets à enseigner et des pratiques d'enseignement et de formation. In: BORER, V.; RIA, L. *et al.* **Apprendre à enseigner**. Paris: Presses Universitaires de France, 2016. Disponível em: <https://www.cairn.info/apprendre-a-enseigner---page-3.htm>. Acesso em: 06 jun. 2022.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane (orgs.). **Former à enseigner la production écrite**. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, 2018.

DUPLESSIS, Pascal. L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques: épistémologique, psychologique et praxéologique. In: **Anais Seminaire du GRCDI: Didactique et culture informationnelle**. Rennes: URFIST, 2007. p. 1-22. Disponível em: <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information/l-objet-d-etude-des-didactiques-et-leurs-trois-heuristiques>. Acesso em: 10 maio 2017.

FAÏTA, Daniel. Mettre au travail les genres de discours. **Polifonia**, Cuiabá, v. 8, n. 08, p. 39-66, 2004.

FARIAS, Aline; MORAES, Rozania. Práticas de análise da atividade na formação inicial de professores de francês como práticas linguageiras formativas. In: FRANÇA, M.; SOUZA, A.; GRANGEIRO, C.; PEREIRA, M. (orgs.). **Estudos linguísticos: abordagens contemporâneas**. Araraquara: Letraria, 2020, p. 160-192.

FEYFANT, Annie. L'apprentissage du métier enseignant. **Dossier d'actualité de la VST**, n. 5, 2010.

FERNANDES, Domingos. Avaliação alternativa: perspectivas teóricas e práticas de apoio. In: **FUTURO CONGRESSOS E EVENTOS** (Ed.), 2005, Curitiba. Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação. Curitiba: Futuro Eventos, 2005. p. 79-92.

GAGNON, Roxane. **Former à enseigner l'argumentation orale: De l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale**. 2010. 494 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade de Genebra, Genebra, 2010.

GAGNON, Roxane; DOLZ, Joaquim. Les objets de formation à L'enseignement de la production écrite. In: DOLZ, J.; GAGNON, R. (orgs.). **Former à enseigner la production écrite**. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, 2018. p. 25-56.

GALISSON, Robert; COSTE, Daniel (Dir.). **Dictionnaire de didactique des langues**. Paris: Hachette, 1976.

GALISSON, Robert; PUREN, Christian. **La formation en questions**. Paris: Clé International, 1999.

GERVAIS, Colette; MOLINA, Enrique; LEPAGE, Michel. Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner? Explication de pratiques pendant les stages. In: MOLINA, E; GERVAIS, C. (dir.) **Les stages en formation à l'enseignement**: pratiques et perspectives théoriques. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2008.

GERMAIN, Claude. Didactique générale, didactique des langues et linguistique appliquée. **Revue Canadienne de Linguistique Appliquée**, v. 3, n. 1-2, p. 23-33, 2000.

HADJI, Charles. **L'évaluation des actions éducatives**. Paris: PUF, 1992

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo**: Das intenções aos instrumentos. Paris: PUF, 1994.

HADJI, Charles. **Ajudar os alunos a fazer a autorregulação da sua aprendizagem**: por quê? Como? (Visando um ensino com orientação construtivista). Tradução de Laura Solange Pereira. Pinhais: Melo, 2011.

HALTÉ, Jean-François. **La didactique du Français**. Paris: PUF, 1992.

HALTÉ, Jean-François. L'espace didactique et la transposition. **Pratiques**, n. 97-98, p. 171-192, 1998.

HAMELINE, Daniel. **Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue**. Paris: ESF, 1979.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. In: SÃO PAULO. Secretaria de Estado de Educação de São Paulo Centro de Referência em Educação Mario Covas. **Série Idéias**, n. 22, São Paulo: FDE, 1994. p. 51-59. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=008. Acesso em: 01 jul. 2021.

JOANNERT, Philippe; BORGHT, Cécile. **Créer des conditions d'apprentissage**. 3. ed. Bruxelles: Deboeck Supérieur, 2008. Disponível em: <http://www.cairn.info/creer-des-conditions-d-apprentissage--9782804102111-page-17.htm>. Acesso em: 11 mar. 2018.

JORRO, Anne. Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociation. **Actes du colloques AIRDF**. Québec, 2004.

JORRO, Anne. L'agir professionnel de l'enseignant. **Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation** - CNAM, Feb 2006, Paris, France. Disponível em: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00195900>. Acesso em: 12 jan. 2022.

JORRO, Anne; MERCIER-BRUNEL, Yann. Les gestes évaluatifs de l'enseignant dans une tâche de correction collective. **Mesure et évaluation en éducation**, Québec, v. 34, n. 3, 2011. Disponível em: <https://id.erudit.org/iderudit/1024794ar>. Acesso em: 17 mar. 2021.

LAURENS, Véronique. Modéliser des séquences en FLE et en FLM: analyse comparée de l'unité didactique et de la séquence didactique. **Le français aujourd'hui**, n. 176, p. 59-75, 2012.

LAVEAULT, Dany. De la « régulation » au « réglage »: élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages. In: ALLAL, L.; MOTTIER-LOPEZ, L. (Dir.). **L'évaluation des compétences et des processus cognitifs**. Bruxelles: De Boeck, 2007, p. 207-234.

LENOIR, Yves. La recherche collaborative, les facultés d'éducation, le milieu scolaire et les organismes subventionnaires: un concept à clarifier, une situation fragile, des rapports interinstitutionnels précaires. In: LENOIR, Y.; LAFOREST, M. (Coord.). **La bureaucratisation de la recherche en éducation et en sciences sociales: constats, impacts et conséquences**. Québec: CRP, 1996. p. 205-232.

LEURQUIN, Eulália; PEIXOTO, Karla. A escrita no ensino superior e os efeitos do desenvolvimento profissional na formação do professor de língua materna. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 21, n. 43, p. 165-186, 2017.

LIEBERMAN, Ann. Collaborative research: Working with, not working on... **Educational Leadership**, 43(5), p. 28-32, 1986. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242108199_Collaborative_Research_Working_With_Not_Working_On/link/53fcb2120cf2dca8ffff4088/download. Acesso em: 10 jan. 2022.

LOUSADA, Eliane. Intervenção, pesquisa e formação: aprendizagem do trabalho educacional e desenvolvimento de professores. **Horizontes**, v. 35, n. 3, p. 94-104, set./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24933/horizontes.v35i3.559>. Acesso em: 16 fev. 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995.

MACHADO, Anna. Raquel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

MAGALHÃES, Maria Cecília. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemometodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M.C.C.; FIDALGO, S.S. (orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p.13-40.

MALO, Annie. Le stagiaire comme praticien réflexif: un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. In: MOLINA, Enrique; GERVAIS, Colette (dir.). **Les stages en formation à l'enseignement: Pratiques et perspectives théoriques**. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2008.

MARCEL, Jean-François. Des tensions entre le "sur" et le "pour" dans la recherche en éducation: question(s) de posture(s). **Cahiers du Cerfee**, p. 41-64, 2010.

MERCIER, Julien; BRODEUR, Monique; DEAUDELIN, Colette. Principales activités cognitives rapportées par les futurs enseignants dans le cadre de leur apprentissage de l'enseignement en contexte de stage. In: **Les stages en formation à l'enseignement**. Pratiques et perspectives théoriques. Québec, Presses de l'Université du Québec, 2008.

MORRISSETTE, Joëlle. Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. **Mesure et évaluation en éducation**, Québec, v. 33(3), p. 1-27, 2010. Disponible em: <https://www.researchgate.net/publication/280209811>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MORRISSETTE, Joëlle. Vers un cadre d'analyse interactionniste des pratiques professionnelles. **Recherches Qualitatives**, v. 30, n. 1, p. 38-59, 2011.

MOTTIER-LOPEZ, Lucie. Vers une culture de l'évaluation construite conjointement. 2013, p. 197-207. In: Jean-François Marcel, Évaluons, évoluons. Disponible em: <https://www.cairn.info/evaluons-evoluons---page-197.htm>. Acesso em: 01 jul. 2021.

MOTTIER-LOPEZ, Lucie. L'évaluation pédagogique va-t-elle enfin marcher sur ses deux pieds? Les enseignements de l'histoire récente de l'école primaire genevoise. In: LAVEAULT, D. (Ed.). Les politiques d'évaluation en éducation. Et après ? **Éducation et francophonie**, n. XLII (3), p. 85-101, 2014.

MOTTIER-LOPEZ, Lucie. **Évaluations formative et certificative des apprentissages**: Enjeux pour l'enseignement. Bruxelles: De Boeck Éducation, 2015.

MOTTIER-LOPEZ, Lucie. Penser l'évaluation des recherches participatives en termes d'enquêtes: quels rapports avec les visées heuristique et praxéologique? **Questions Vives**, v. 33, 2020. Disponible em: <http://journals.openedition.org/questionsvives/4804>. Acesso em: 20 fev. 2022.

MOTTIER-LOPEZ, Lucie. In: ALMEIDA DE OLIVEIRA, Andréa (org.). **Formação de professores e profissionalização docente**: práticas situadas. Recife: Pipa Comunicações, 2022 (no prelo).

MOTTIER-LOPEZ, Lucie; LAVEAULT, Dany. L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire: développements, enjeux et controverses. **Mesure et évaluation en éducation**, Québec, v. 31, n. 3, p. 5-34, 2008. Disponible em: <https://www.erudit.org/fr/revues/mee/2008-v31-n3-mee01397/1024962ar/>. Acesso em: 12 abr. 2018.

MOTTIER-LOPEZ, Lucie; TESSARO, Walther; DECHAMBOUX, Lionel; VILLABONA, Fernando. La modération sociale: un dispositif soutenant l'émergence de savoirs négociés sur l'évaluation certificative des apprentissages des élèves. **Questions Vives [En ligne]**, v. 6, n. 18, 2012. Disponible em: <http://journals.openedition.org/questionsvives/1235>. Acesso em: 03 maio 2021.

NUNZIATI, Georgette. Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. **Cahiers Pédagogiques**, Paris, n. 280, p. 47-64, jan. 1990.

PANA-MARTIN, Francine. **Les gestes professionnels des formateurs d'enseignants en situation d'accompagnement individualisé**. 2015. 311 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação – Formação de Adultos) – Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris, 2015.

PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Rev. Reimpressão. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

PASTRÉ, Pierre. Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. Les organisateurs de l'activité enseignante. Perspective croisée. **Recherche et formation**, (56), p. 81-93, 2007.

PASTRÉ, Pierre. Apprentissage et activité. In: LENOIR, Y.; PASTRÉ, Pierre (Dir.). **Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat**. Toulouse: Octarès, 2008. p. 53-79.

PASTRÉ, Pierre. La didactique professionnelle permet-elle d'enseigner autrement? In: FLEURY, B. (dir.). **Enseigner autrement : Pourquoi et comment ?** Dijon: Éducagri éditions, 2010. p. 185-209. Disponível em: <https://www.cairn.info/enseigner-autrement--9782844447760-page-185.htm>. Acesso em: 18 fev. 2022.

PAQUAY, Léopold. Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une "organisation apprenante"? De l'utopie à la réalité! **European Journal of Teacher Education**, v. 28, n. 2, p. 111-128, 2005.

PERRENOUD, Philippe. Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino indiferenciado. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P.. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Almedina, 1986.

PERRENOUD, Philippe. Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. **Mesure et évaluation en éducation**, vol. 13, n. 4, , p. 49-81, 1991.

PERRENOUD, Philippe. Curriculum: le formel, le réel, le caché. In: HOUSSAYE, J. (Dir.). **La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui**. Paris: ESF, 1993. p. 61-76.

PERRENOUD, Philippe. **De l'évaluation formative à la régulation maîtrisée des processus d'apprentissage: vers un élargissement du champ conceptuel**. 1997. Disponível em: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_11.html. Acesso em: 20 set. 2021.

PERRENOUD, Philippe. **L'évaluation des élèves**. Paris/Bruxelles: De Boeck Université, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. In: **Anais Colóquio «Alternance et complexité en formation»**. Bordeaux, 2000. p. 1-25. Disponível em:

https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_21.html.
Acesso em: 10 fev. 2022.

PERRENOUD, Philippe. Évaluation formative et évaluation certificative: postures contradictoires ou complémentaires? **Formation professionnelle suisse**, n. 4, p. 25-28, 2001a. Disponível em:
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_13.html.
Acesso em: 10 jul. 2021.

PERRENOUD, Philippe. Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. In: LHEZ, P., MILLET, D.; SÉGUIER, B. (dir.). **Alternance et complexité en formation: Éducation – Santé – Travail social**. Paris: Editions Seli Arslan, 2001b. p. 10-27.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M. ; CHARLIER, É. (Orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Rev. Reimpressão. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 11-39.

PIAGET, Jean. **La prise de conscience**. Paris: PUF, 1974.

PUREN, Christian. Ambiguïté et ambivalence dans le traitement didactique du texte littéraire dans l'enseignement scolaire de l'espagnol en France. **Les Cahiers du CRIAR**, n. 14, p. 179-192, 1993.

PUREN, Christian. La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie. **Les langues modernes**, n. 3. Paris: APLV, 1999, p. 26-41.

PUREN Christian. La ‘méthode’, outil de base de l’analyse didactique. In: BLANCHET, P.; CHARDENET, P. (Éds). **Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures**. Paris: Editions des archives contemporaines, 2011. p. 283-306.

PUREN, Christian. **Retour réflexif sur vingt ans d’élaboration de la perspective actionnelle, ou la montée des approches multi- et pluriméthodologiques**, 2020. Disponível em: www.christianpuren.com/mes-travaux/2020f/. Acesso em: 20 fev. 2022.

RIBEIRO, Pollyanne; LOUSADA, Eliane. A profissão docente representada por estagiários do curso de Letras. **Entrepalavras**, v. 8, n. 3, p. 40-62, 2018. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-31257>. Acesso em: 10 jan. 2022.

RICHTERICH, René. À propos des programmes. In: COSTE, Daniel (Dir.). **Vingt ans dans l’évolution de la didactique des langues (1968-1988)**. Paris: Hatier/Didier, 1994. p. 175-192.

RICHTERICH, René. De la transversalité et des spécificités : pour une didactique à imaginer. **Langue Française**, n. 82, p. 82-94, 1989.

RODRIGUES, Larissa. **O agir do estagiário de francês língua estrangeira**. 2018. 285 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

ROGER, Danielle. Gênero de atividades profissionais, variantes estilísticas e genericidade em clínica atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 16, n. especial 1, p. 133-144, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151637172013000300013?. Acesso em: 20 maio 2022.

SANTOS, Juliana; MAGALHÃES, Maria Cecília. Padrões de colaboração nas relações entre alunas e professora em sala de aula na discussão sobre o gênero “notícia”. In: IBIAPINA, I.M.L.de M.; BANDEIRA, H.M.M.; ARAÚJO, F.A.M. (Orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: EDUFPI, 2016.

SAUJAT, Frédéric. Spécificités de l’activité d’enseignants débutants et “genres de l’activité professorale”. **Polifonia**, Cuiabá, v. 8, n. 8, 2004a. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1128>. Acesso em: 02 jun. 2022.

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

SCALLON, Gérard. **L’évaluation des apprentissages dans une approche par compétences**. Montréal: Éditions du renouveau pédagogique, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard. Les outils de l’enseignant - Un essai didactique. **Repères**, Lyon, n. 22, p. 19-38, 2000.

SCHNEUWLY, Bernard. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009. p. 29-43

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

SCHÖN, Donald. **Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l’agir professionnel**. Montréal: Les Éditions Logiques, 1994.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SENSEVY, Gérard. Théories de l’action et action du professeur. In: **Théories de l’action en éducation**. Bruxelles: De Boeck Université, p. 203-224, 2001.

SENSEVY, Gérard. Notes sur la notion de geste d’enseignement. **Travail et Formation en Éducation** [En ligne], n. 5, 2010.

SILVA, Carla. **O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação**. 2013. 384 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.

SILVA, Carla; DOLZ, Joaquim. As noções de gestos e de agir didático para a formação de professores de línguas: interfaces do trabalho docente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 44-67, jan./jun., 2015.

SOARES, Fernanda; LOUSADA, Eliane. O trabalho do professor iniciante revelado em textos por meio de entrevistas e de diários. In: MORETTO, M.; WITTKE, C.; CORDEIRO, G. (orgs.). **Dialogando sobre as “trans”formações docentes: (dis) cursos sobre a formação inicial e continuada**. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 59-92.

SOUZA E SILVA, Fernanda. **Avaliação formativa como estratégia de desenvolvimento profissional de professores de Português Língua Estrangeira**. 2022. 260 f. Tese (Doutorado em Letras/Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

SOUZA E SILVA, Fernanda; CUNHA, Myriam Crestian. Concepções francófona e anglo-saxônica de avaliação formativa: da oposição à integração no ensino-aprendizagem de línguas. In: RODRIGUES, Isabel Cristina França dos Santos; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco (orgs.). **As interfaces possíveis no processo de ensino e aprendizagem de línguas e culturas**. Campinas: Pontes, 2021. p. 75-104.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. **Formation des maîtres et contextes sociaux: Perspectives Internationales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.

TREMBLAY, Diane-Gabrielle; DEMERS, Geneviève. Les recherches partenariales/collaboratives: Peut-on simultanément théoriser et agir? **Recherches sociographiques**, v. 59, n. 1-2, p. 99-120, jan.-jul., 2018.

VERGNAUD, G. (1990) La théorie des champs conceptuels. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, éd. La Pensée Sauvage, Grenoble, v. 10, n. 2-3, p. 133-170, 1990.

VIAL, Michel. **Se former pour évaluer: se donner une problématique et élaborer des concepts**. Bruxelles: Éditions De Boeck, 2009.

VINATIER, Isabelle; MORRISSETTE, Joëlle. Les recherches collaboratives: enjeux et perspectives. **Carrefours de l'Éducation**, n. 39, p. 137-170, 2015.

VYGOTSKI, Lev. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev. **Pensée et langage**. Tradução de F. Sève. Paris: Éditions Sociales, 1985.

VYGOTSKI, Lev. **Pensée et Langage**. Paris: La Dispute, 1997.

YVON, Frédéric; CLOT, Yves. Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. **Psic. Da Ed.**, São Paulo, n. 19, p. 11-38, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – GRADE DE AUTOAVALIAÇÃO 1

Estágio I – 2020.2 / ERE
UFPA – ILC - FALEM

Professoras: Luciana Alves e Aline Farias

Essa grade de avaliação envolve os saberes de três das atividades realizadas no Estágio I de Francês, a saber: a observação, o planejamento e preparação da regência/aula e a discussão/reflexão sobre a prática docente (observada, realizada). Para cada uma dessas atividades, há uma lista de descritores concernentes a ações que compõem as atividades mencionadas. Leia com atenção, pense nas experiências de observação de aula, preparação e discussão pós-aula e pós-regência que você realizou ao longo do Estágio 1 e marque 1, 2, 3, 4 ou 5 para cada descritor de ação, sabendo que esses números indicam respectivamente as seguintes gradações: sempre (1), frequentemente (2), às vezes (3), raramente (4), nunca (5). Além disso, ao final de cada bloco de descritores, há um espaço em branco onde você deve anotar exemplos e comentários que ilustrem e expliquem as respostas marcadas por você.

Atividades (do estagiário de FLE)	Descritores	1	2	3	4	5
<i>Quando observo uma aula...</i>	... levo um material para tomar notas.					
	... sei o que pretendo observar.					
	... procuro anotar as ações do professor.					
	... anoto os gestos implementados.					
	... anoto apenas aquilo que me interessa, que preciso aprender a fazer.					
	... não tomo notas, apenas presto atenção.					
	... relaciono as situações e ações observadas a critérios/descritores das grades de observação utilizadas.					
	... seleciono/determino os critérios de observação mais pertinentes em função da aula observada e dos meus objetivos de aprendizagem da prática docente.					
	... seleciono/determino os critérios de observação mais pertinentes em função dos meus objetivos de aprendizagem da prática docente.					

	... reformulo e/ou determino novos critérios de observação a partir dos descritos nas grades.							
	... listo os gestos e as ações docentes que posso eventualmente utilizar na minha própria prática.							
	... anoto os pontos positivos das ações docentes e suas implicações pedagógicas.							
	... anoto os pontos aparentemente fracos das ações docentes e pontuo alternativas possíveis para remediá-los.							
Deixei essa linha para facilitar a inserção de outros descritores								
Anotações sobre a atividade de observação:								
<i>Quando preparo/planejo uma aula...</i>	... anoto as prescrições do guia do professor.							
	... transcrevo (entre aspas; ao lado;) os enunciados que correspondem à realização das ações descritas pela prescrição. ... faço listas de palavras/léxicos/glossários de apoio para a aula.							
	Planejo os gestos/ enunciados que permitem introduzir, fazer compreender e/ou descrever os objetivos da sequência didática que irei implementar.							
	... faço pesquisas na internet ou em materiais pedagógicos para complementar minhas explicações.							
	... identifico e estabeleço a ordem das ações que compõem a sequência didática que irei realizar.							
	... antecipo recursos (imagens, exemplos, sinônimos, gráficos, tabelas etc.) para facilitar a compreensão dos alunos.							
	... tenho em mente o objetivo de cada ação em função do objetivo principal da sequência didática.							

	... seleciono exercício(s) para verificar e fixar a aprendizagens da sequência didática que irei realizar.					
	... planejo enunciados visando a transição e a articulação entre as fases da sequência didática.					
	... elaboro perguntas para verificar as aprendizagens.					
	... planejo momentos de recapitulação dos objetivos.					
	... planejo exercícios de repetição de enunciados e diálogos que favoreçam a memorização de atos de fala relacionados aos objetivos da lição/sequência didática.					
	... planejo exercício(s) que favoreçam a apropriação do vocabulário e das estruturas gramaticais.					
	... preparo dicas e sugestões de estudo, sites, exercícios para praticar, consolidar e aprofundar as aprendizagens.					
Deixei essa linha para facilitar a inserção de outros descritores	Planejo comandos/ enunciados que favoreçam a participação ativa dos alunos em todos os momentos da aula (leitura dos comandos, repetição, explicações aos colegas, levantamento de hipóteses etc.)					
	Planejo estratégias de correção linguística para implementá-las quando necessário.					
Anotações acerca da atividade de discussão e reflexão sobre a prática docente (copie lá debaixo).						
<i>Quando discuto/reflito sobre a prática docente (aula observada, aula dada)...</i>	... consigo distinguir a(s) temática(s) tratada(s) e expressar minha opinião a respeito.					
	...sou capaz de relacionar a(s) temática(s) abordadas com as teorias estudadas nas disciplinas dos semestres anteriores? OU Nas disciplinas teórico-metodológicas ministradas antes do Estágio I?					

	... identifico características da situação (?) tratada? Observada? Analisada? para contextualizar os meus comentários.					
	... dou exemplos de ações docentes que ilustram o meu ponto de vista sobre a abordagem didático-pedagógica em questão? Discutida?					
	... sou capaz de identificar e descrever ações docentes e formular minha compreensão de suas implicações pedagógicas.					
	... crio hipóteses sobre os possíveis objetivos das ações docentes observadas / realizadas.					
	... utilizo termos técnicos para analisar as situações de aula, a abordagem didática, as ações docentes e as reações dos alunos.					
	... consigo relacionar as ações docentes à fase da unidade didática que está sendo implementada??? e aos objetivos pedagógicos da sequência didática.					
	... avalio a eficácia e a pertinência das ações docentes em função dos objetivos pedagógicos.					
	... pondero sobre outras possibilidades de agir em situações semelhantes às analisadas.					
	... identifico dificuldades dos alunos e pondero sobre possíveis estratégias docentes para sanar tais dificuldades.					
	... identifico comportamentos dos alunos que sinalizam ou favorecem a aprendizagem e pondero sobre					

	maneiras de reforçar tais comportamentos.					
Deixei essa linha para facilitar a inserção de outros descritores	... sou capaz de verbalizar o que aprendi ao final do encontro?? OU Sou capaz de verbalizar o que aprendi a cada encontro? OU sou capaz de perceber e falar sobre possíveis mudanças em minha prática docente?					
	...					
Anotações acerca da a atividade de discussão e reflexão sobre a prática docente:						

APÊNDICE B - GRADE DE AUTOAVALIAÇÃO 2

Estágio I – 2020.2 / ERE

UFPA – ILC - FALEM

Professoras: Luciana Alves e Aline Farias

A grade de avaliação a seguir tem por objetivo promover reflexões e análises sobre as regências realizadas na disciplina Estágio Supervisionado I. Para cada uma dessas atividades, há uma lista de descritores concernentes a ações que compõem as atividades mencionadas. Leia com atenção e marque 1, 2, 3, 4 ou 5 para cada descritor de ação, sabendo que esses números indicam respectivamente as seguintes graduações: sempre (1), frequentemente (2), às vezes (3), raramente (4), nunca (5). Antes de marcar os números de 1-5, procure anotar exemplos e comentários que ilustrem sua compreensão de cada descritor. Suas contribuições o(a) ajudarão a perceber com que frequência você realiza as ações pedagógicas abaixo descritas.

Atividades (do estagiário de FLE)	Descritores	1	2	3	4	5
<i>Quando inicio uma aula</i>	... apresento o(s) objetivo(s) da lição. Ex.					
	... apresento a lição ou a atividade que pretendo realizar junto aos alunos. Ex.					
	... certifico-me de que os alunos compreendem os objetivos e o título da lição. Ex.					
	...peço aos alunos que leiam e expliquem, se necessário, os títulos, os objetivos e os comandos das atividades a serem realizadas.					
	... peço aos alunos que descrevam as ilustrações/ os ícones que ilustram as atividades propostas.					
Anotações sobre o ato de introduzir uma aula de FLE						
<i>Durante a aula</i>	...consulto minha preparação para saber o que vou dizer ou para me sentir seguro? Comente a pergunta no espaço a seguir.					
	... solicito a participação dos alunos, seja para ler, descrever ou explicar uma atividade, uma informação, uma imagem . Ex.					

	... ouço atentamente e procuro sanar as dúvidas manifestadas pelos alunos. Ex.					
	..., quando os alunos fazem perguntas e/ou comentários não antecipados por mim, procuro no meu repertório/memória maneiras de responder, re-agir satisfatoriamente à intervenção/contribuição do aluno? consigo respondê-las satisfatoriamente? Comente e dê exemplos no espaço abaixo.					
	... peço que os alunos expliquem determinados conceitos aos colegas. Ex.					
	... realizo correções fonéticas sempre que necessário. Ex.					
	...retomo o(s) objetivo(s) da lição ou da atividade em curso de realização. Ex.					
	...faço perguntas aos alunos a fim de verificar sua compreensão Ex.					
	... tenho em mente o objetivo de cada ação em função do objetivo principal da sequência didática.					
	... procuro deixar claro o objetivo da atividade a ser realizada. Ex.					
	... implemento gestos verbais/não-verbais visando a transição e a articulação entre as fases da sequência didática. Ex.					
	... promovo atividades/ momentos de repetição de enunciados e/ou de curtos diálogos. Ex.					
	...solicito a participação de diferentes alunos, a fim de que todos aqueles que estiverem conectados na sala virtual possam ter papel ativo na aula.					
Anotações acerca do desenvolvimento da aula de FLE.						
Ao final da aula	...faço a recapitulação dos objetivos da lição ou da atividade realizada para verificar as aprendizagens. Ex.					
	...verifico as dúvidas dos alunos. Ex.					
	... anuncio as atividades da aula seguinte.					

	Ex.					
	...					
Anotações sobre o término de uma aula de FLE						
<i>Quando revejo sequências da minha aula, ou da aula dada por um colega (autoconfrontação)</i>	... sou capaz de fazer uma avaliação geral da aula dada/observada, destacando os pontos positivos e os pontos a melhorar? Comente.					
	...sou capaz de relacionar momentos da aula à(s) temática(s) abordadas nos encontros de formação? Comente.					
	... sou capaz de identificar e descrever ações docentes e formular minha compreensão de suas implicações pedagógicas? Comente.					
	... consigo justificar minhas ações/ escolhas pedagógicas quando interrogado por um colega? Ex.					
	... sou capaz de fazer um balanço sobre o engajamento dos alunos e as aprendizagens efetuadas? Comente.					
	... sou capaz de avaliar a eficácia e a pertinência das ações docentes em função dos objetivos pedagógicos? Ex.					
	...pondero sobre outras possibilidades de agir em situações semelhantes às analisadas. Ex.					
	... sou capaz de falar sobre as mudanças em meu agir docente.					
	...					
Anotações sobre a atividade de autoconfrontação						

APÊNDICE C - PLANO DE AULA DE E3 - 2ª REGÊNCIA

LEÇON 5 – SORTIR « A LA FRANÇAISE » - pag. 82-83 / 84-85 (PDF)

TACHE FINALE : enquêter sur les sorties de la classe.

SAVOIR-FAIRE ET SAVOIR AGIR : s’informer sur les sorties ; parler de ses sorties.

GRAMMAIRE : verbes « choisir » et « sortir » ; poser des questions.

Déroulement I

Sensibilisation/Anticipation

Saluer et indiquer la page du matériel.	Bonjour ! Ça va ? moi c'est E3. Aujourd'hui, c'est moi et E1 qui allons donner le cours. Aujourd'hui, on va commencer la leçon 5 (Sortir « à la française »). Allez à la page 82 du livre et 84 du PDF.
Faire lire et comprendre le titre et l'objectif de la leçon 5 : Sortir « à la française ».	<p>- [?] <i>tu peux lire le titre de la leçon 5 ?</i> - <i>ça va, sortir ? / tu connais le verbe sortir ?</i> - <i>tu peux expliquer (le verbe sortir) à tes collègues ? qu'est-ce que c'est sortir ?</i> - <i>et l'expression « à la française ? vous comprenez cette construction ? C'est la même chose qu' « à la (manière française), manière = façon = « style ». (posso dar exemplo em pt. « filé à parmegiana ». la foction c'est délimiter, spécifier la sortie.</i></p> <p><i>*curiosidade: sair à francesa = filler à l'anglaise = partir (discrètement) sans dire au revoir.</i></p> <p>- [?] <i>lis l'objectif de la leçon 5, stp ? quelqu'un peut lire l'objectif de la leçon 5 ?</i> - <i>vous comprenez l'objectif ? qu'est-ce qu'on sera capable de faire avec cette leçon ?</i></p>

Compréhension globale (document 1) - (pag. 82)

Objectif : vérifier la compréhension globale d'un article.

Faire regarder le document	- <i>Regarder juste la partie en haut et à gauche du document 1 / observez seulement la partie supérieure à gauche du document 1.</i>
Demander ce que c'est le document et son public Faire créer des hypothèses	- [?] <i>à ton avis, qu'est-ce que c'est le document 1 ? / c'est quoi le document 1 ?</i> <i>R= C'est le site du journal « La Gazette de Berlin ».</i> - <i>alors, [?] qu'est-ce que tu penses ? / quelle est ton opinion ? à qui s'adresse ce journal ? / Il s'adresse à tout le monde ? Il y a un public à qui il s'adresse ?</i> <i>R= Aux francophones (des Alpes à la Baltique).</i>
Faire lire la consigne et les questions de l'activité 1 : A B C Faire observer tout le document	- [?] <i>tu peux lire la consigne de l'activité 1, stp ? / tu lis la consigne de l'activité 1, stp ?</i> - <i>qu'est-ce qu'on doit faire ? on va observer tout le document.</i> - <i>alors, ouvrez le livre pour mieux visualiser tout le document.</i> - <i>on jette un coup d'œil / on survole pour répondre aux questions. (ce n'est pas le moment de faire la lecture du document.)</i> - <i>Je vous donne 3 minutes pour faire l'activité et après on corrige ensemble.</i> <i>R (A) = Aux francophones (des Alpes à la Baltique).</i> <i>R (B) = Une enquête sur les sorties des Berlinoises « à la française ».</i> <i>R (C) = deux parties ***(les questions x les réponses d'une enquête.</i>
Faire justifier les réponses Faire la mise en commun	<i>Pourquoi ? *****</i> <i>→ Circular as repostas no texto pour vérifier les réponses.</i>

Compréhension détaillée (document 1) – (pag. 82)

Objectif : affiner la compréhension d'un article.

<p>Faire lire la consigne de l'activité 2 A B</p>	<p>- [?] lis la consigne et les questions de l'activité 2, stp. - Ca va tout le monde ? / [?] tu as compris la questions ? / [?] tu peux expliquer ce qu'on doit faire? - Je vous donne 6 minutes pour lire le document / On fait la lecture du document / Lisez le document en silence - soulignez les mots que vous ne connaissez pas.</p>
<p>Faire lire le document Faire la mise en commun</p>	<p>- Maintenant, on corrige. (A) - Le document a deux parties, n'est-ce pas ? Comment il est divisé ? Comment on peut diviser le document ? R= partie 1 : les questions posée aux Berlinoises; partie 2 : les résultats de l'enquête. (B) - On va faire la correction de la question B par deux, on fait comme ça : quelqu'un lit la question et quelqu'un d'autre donne la réponse, ok ? (instruction) [?], tu lis la première question de la colonne à gauche. - [?] Choisis un collègue pour te donner la réponse (à cette question). R= a - 2 d - 6 b - 4 e - 5 c - 1 f - 3</p>
<p><u>Lexique</u>: 1. Sortir : 2. Réperer : 3. Souvent : 4. Francophiles :</p>	<p>5. Dépenser : 6. Choix : 7. Fois : 8. Majorité : 9. Leurs :</p>

Systematisation – Focus Langue - (pag. 82) : Les verbes choisir et sortir au présent pour parler de ses sorties.

Objectif : Conceptualiser l'emploi des verbes *choisir* et *sortir* au présent pour parler de se sorties.

Annoncer l'activité	- Maintenant, passons au focus langue / on passe au focus langue.
Faire observer les verbes	- Relisez le texte pour souligner les verbes choisir et sortir dans le texte / essayez de localiser les verbes choisir et sortir dans le texte.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
FACULDADE DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

AUTORIZAÇÃO DE GRAVAÇÃO EM VÍDEO E DE USO DA IMAGEM, DAS FALAS E DA TRANSCRIÇÃO DAS FALAS

Você está sendo convidad(o)a a participar da pesquisa **Aportes da análise da atividade à formação de professores de francês língua estrangeira (FLE): intervenção no estágio de observação**, aprovada em reunião do conselho do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará, para o período de outubro de 2019 a setembro de 2021, dirigida pela pesquisadora Profa. Dra. Aline Leontina Gonçalves Farias, e da pesquisa de doutorado intitulada **Formação inicial de professores de FLE no ensino remoto: a ótica da avaliação formativa no desenvolvimento do agir docente**, dirigida pela doutoranda Profa. MSc Luciana de Oliveira Alves.

Ambas as pesquisas têm como participantes estudantes do curso de Licenciatura em Letras-Francês da Faculdade de Línguas Estrangeiras Modernas da UFPA matriculados nas disciplinas de Estágio Supervisionado e, como objetivo, produzir conhecimentos sobre o agir docente e a formação do professor de língua francesa a partir da implementação e da investigação de inovações metodológicas nas disciplinas de Estágio Supervisionado. Para compor o corpus das pesquisas procedemos à filmagem dos encontros da disciplina de Estágio Supervisionado I de Língua Francesa no período 2020.2 – ERE (Ensino Remoto Emergencial) realizados por meio de videoconferência pela plataforma *on line* Google Meet, devido à pandemia de Covid-19. Os encontros e as atividades do estágio contempladas na formação e que compõem o corpus das pesquisas são: encontros de discussão das

observações e das regências; encontros de apresentação e discussão teórica e metodológica; preparações e simulações de aulas; regências dos estagiários na disciplina de Língua Francesa 1; sessões de autoconfrontação em torno das regências realizadas pelos estagiários. A autoconfrontação consiste na co-análise da atividade docente dos estagiários a partir da visualização de sequências das aulas ministradas por eles, isto é, consiste no diálogo dos estagiários entre si e com as professoras formadoras e pesquisadoras visando à discussão e à reflexão sobre o agir docente como um instrumento de formação.

Solicitamos, então, a autorização dos participantes da pesquisa para: a) utilizar eventualmente trechos dos vídeos das regências e das autoconfrontações realizadas nas disciplinas de Estágio Supervisionado com outros grupos de estagiários; b) utilizar as transcrições das falas dos estagiários e das formadoras nas diferentes atividades realizadas no âmbito do estágio (encontros, discussões, preparações, simulações, regências e autoconfrontações) como corpus discursivo das pesquisas para fins de produção de conhecimento e divulgação científica (por exemplo, apresentação oral em eventos e publicação escrita de trabalhos em meios de divulgação científica e acadêmica).



Garantimos que os dados audiovisuais coletados assim como as transcrições serão usados estritamente para fins de formação e de produção científica. Além disso, trataremos com discrição os dados envolvendo os participantes – estagiários e estudantes da disciplina de Língua Francesa –, e comprometemo-nos a guardar o sigilo sobre suas identidades nos trabalhos que venham a ser publicados. Por fim, todos os estagiários poderão receber esclarecimentos acerca desta pesquisa a qualquer momento que desejarem?

Este termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o participante da pesquisa, outra para o arquivo das pesquisadoras.

Depois de tomar conhecimento das condições do registro audiovisual e do uso da imagem e das falas registradas nas pesquisas **APORTES DA ANÁLISE DA ATIVIDADE À FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (FLE): INTERVENÇÃO NO ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO e FORMAÇÃO INICIAL DE**

PROFESSORES DE FLE NO ENSINO REMOTO: A ÓTICA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA NO DESENVOLVIMENTO DO AGIR DOCENTE, eu, (NOME COMPLETO DO ESTAGIÁRIO) _____, **estudante da Licenciatura em Letras-Francês da UFPA e estagiário(a) matriculado(a) na disciplina de Estágio Supervisionado em 2020.2-ERE**, de forma livre e esclarecida, aceito participar da pesquisa e autorizo a gravação de vídeo dos diferentes encontros e atividades do Estágio Supervisionando e autorizo também o uso dessas gravações (contendo minha imagem e voz) como material de formação nas disciplinas de estágio do curso de Licenciatura em Letras-Francês da Universidade Federal do Pará, e autorizo ainda que os dados produzidos (sejam as transcrições das gravações) componham o corpus discursivo das pesquisas supracitadas e o arquivo pessoal das pesquisadoras, que poderão usá-los **estritamente** nos campos científico e acadêmico e com **fins exclusivos** de formação, produção e divulgação de conhecimentos científicos (por exemplo, publicação de artigos em periódicos científicos, livros e capítulos de livros, apresentação oral de trabalho em eventos científicos, realização de oficinas e cursos de formação de professores, dentre outros de mesma natureza).

Belém, 7 de outubro de 2020.

Assinatura do(a) estudante-estagiário	
	
Assinatura da pesquisadora responsável Profa. Dra. Aline Leontina Gonçalves Farias Faculdade de Línguas Estrangeiras Modernas Instituto de Letras e Comunicação – UFPA	Assinatura da pesquisadora responsável Profa. MSc. Luciana de Oliveira Alves Escola de Aplicação da UFPA Doutoranda do PPGL-UFPA

Faculdade de Línguas Estrangeiras Modernas / Universidade Federal do Pará (UFPA)
Campus Belém – Rua Augusto Corrêa, nº 1 – Guamá / Instituto de Letras e Comunicação
(ILC)

Pesquisadoras Responsáveis:

Profa. Dra. Aline Leontina Gonçalves Farias

Fone: (91) 99830.1711 / e-mail: fraufarias@gmail.com , alinefarias@ufpa.br .

Profa. MSc. Luciana de Oliveira Alves

Fone: (91) 992006275 / e-mail: luoliveiralves@gmail.com

ANEXO B - PLANO DE ENSINO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I/2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO - ILC
FACULDADE DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS – FALEM
CURSO DE LETRAS – FRANCÊS
Fone: (091) 3201-8779 E-mail: falem@ufpa.br

PLANO DE ENSINO

IDENTIFICAÇÃO				
Atividade	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I		Código	LE001008
Horário	4ª e 6ª: 8h00 - 10h40 (observação e intervenção em Língua francesa I); 11h00 - 11h40 (discussão pós-observação/intervenção) 5ª: 8h00 - 10h40 (encontro para discussão de tópicos e das observações e intervenções, orientação, preparação e simulação das intervenções)		Carga horária	200h
Professora orientadora	Aline Farias (alinefarias@ufpa.br)	Semestre	2020-2 PL Emergencial – Oferta A	
Duração	05/10/20 a 29/01/21 (recesso entre 19/12/20 e 03/01/21).		Formato	Virtual
EMENTA				
<p>O lugar da língua estrangeira nas instruções oficiais: a LDB e os PCN (LE). A observação como técnica para aprender a ensinar: definição, concepções, princípios e metodologias. Grades de observação: foco no professor, foco no aluno, foco na relação professor-aluno. Elaboração de instrumentos/grades de observação. Princípios norteadores de uma aula de LE: as fases de uma unidade didática. Intervenções no processo pedagógico do ensino de francês. Preparação de aulas: elaboração de planos de aula, regência de aulas, análise e avaliação de aulas.</p> <p>CONSIDERAÇÕES SOBRE A OFERTA DO ESTÁGIO I EM LÍNGUA FRANCESA NO PERÍODO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (2020): Devido às particularidades do contexto posto pela pandemia de COVID-19, o planejamento do estágio foi adaptado para a sua implementação na modalidade remota de acordo com as condições vigentes e em conformidade com as diretrizes acadêmicas gerais instituídas, de forma excepcional e temporária, pela Resolução 5.294/2020 da UFPA “para o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como estratégia para a oferta de Atividades Acadêmicas no período de emergência sanitária relativa à COVID-19” (Art. 1º). Diante da incerteza sobre a viabilidade e/ou possibilidade de os estagiários fazerem o estágio em escolas, e convencidos da importância de oferecermos atividades de acompanhamento didático-pedagógico de pelo menos uma turma real de língua francesa, com observação e regência, o colegiado do curso de Letras-Francês aprovou a medida de estabelecer como “local” do estágio</p>				

uma turma de francês ofertada de modo remoto (seguindo as diretrizes da resolução supracitada) no próprio curso de licenciatura em língua francesa para estudantes adultos de nível iniciante. O curso de Língua Francesa 1, lócus do estágio do curso de Letras/Francês no ERE-2020, será realizado integralmente na modalidade remota, com atividades síncronas e assíncronas, fazendo uso de tecnologias digitais da informação e da comunicação, de diferentes plataformas e recursos digitais, sobretudo os componentes do G Suite via conta institucional. Ressaltamos que os tópicos da ementa de Estágio Supervisionado I continuarão a ser abordados na implementação no Estágio remoto, mas as discussões certamente se voltarão principalmente para as especificidades do ensino-aprendizagem de línguas e do francês língua estrangeira (FLE) em ambientes virtuais de aprendizagem e com o uso das TDICS em comparação ao ensino presencial. O que vem a ser bastante pertinente para situar e preparar os futuros professores para as tendências e transformações na área educacional com a integração progressiva das mídias digitais em nossas atividades cotidianas inclusive no ensino-aprendizagem. A “migração” do ensino-aprendizagem para a modalidade remota, nos diversos níveis da educação e nas diversas áreas disciplinares, constitui atualmente uma alternativa diante do enfrentamento da pandemia. Todavia, sabemos que são reais as perspectivas de impactos e transformações dessas experiências nas formas de conceber e lidar com as TDICS e de associá-las ao ensino-aprendizagem. Portanto, os objetivos da disciplina bem como o programa que se lê na sequência foram adaptado levando em consideração o contexto que estamos vivenciando atualmente e as decisões emergenciais estabelecidas pelo CONSEPE/UFPA na citada resolução.

OBJETIVOS DA DISCIPLINA

Geral: Realizar estágio de observação e de prática acompanhada em uma turma de língua francesa de nível iniciante, ofertada na modalidade remota, visando à formação docente.

Específicos:

- promover reflexão dos estudantes-estagiários sobre o lugar da língua estrangeira nas instruções oficiais sobre o seu ensino-aprendizagem;
- discutir e promover a conscientização sobre o processo de observação de aula (na modalidade remota) como técnica para aprender a ensinar;
- realizar práticas de observação e análise da atividade docente e do processo de ensino-aprendizagem do francês em um ambiente virtual de aprendizagem e com uso das TDICS;
- promover reflexão sobre a organização geral da aula de FLE: fases, conteúdos, atividades, gestos profissionais, gestão de classe, em geral e na modalidade remota especificamente;
- elaborar planos de aula, sequências didáticas de FLE e materiais para o ensino-aprendizagem de FLE na modalidade remota, buscando manter a abordagem comunicativa/acional no meio virtual;
- simular e realizar intervenções didático-pedagógicas de FLE em ambiente virtual de aprendizagem;
- elaborar materiais didático-pedagógicos para atividades síncronas e assíncronas;
- fomentar a capacidade de descrever, analisar e avaliar uma aula de FLE, em geral e de perceber as particularidades do ensino-aprendizagem do FLE na modalidade remoto e com o uso das TDICS.

PROGRAMA

0. Introdução à disciplina de estágio supervisionado I : objetivos, modalidades de trabalho e de avaliação

1. Observação e análise do processo de ensino-aprendizagem como instrumento de formação docente
 - 1.1. Técnicas, critérios e fichas de observação
 - 1.2. Análise da atividade docente pela metodologia da autoconfrontação
2. Organização de uma aula / unidade didática de francês adaptada ao ensino remoto
 - 2.1. Composição, fases, atividades
 - 2.2. Gestão de classe, interação professor-alunos, gestos professorais
 - 2.3. Diferentes temáticas e variáveis nas situações de ensino-aprendizagem
 - 2.4. Princípios teórico-metodológicos da abordagem comunicativa e da perspectiva acional
 - 2.5. Particularidades do ensino-aprendizagem na modalidade remota, no ambiente virtual de aprendizagem e com o uso das TDICS
3. Planejamento, preparação e realização de sequências/intervenções didáticas na modalidade remota
 - 3.1. Elaboração de planos de ensino e de materiais para atividades síncronas em plataformas de webconferência e para atividades assíncronas utilizando diferentes recursos digitais e ambientes virtuais de aprendizagem
 - 3.2. Simulação e realização de intervenções didático-pedagógicas
 - 3.3. Análise e avaliação das intervenções didático-pedagógicas
4. Legislação e instruções normativas sobre o ensino de língua estrangeira; legislação e/ou bibliografia relacionada ao uso das TDICS no ensino-aprendizagem de línguas.

Observação: o programa não será necessariamente abordado nessa ordem.

METODOLOGIA

- Utilização de tecnologias da informação e da comunicação para a condução de todo o curso;
- A carga horária do estágio será implementada por meio de diferentes atividades (síncronas e assíncronas):
 - Encontros para exposição e discussão de tópicos do ensino-aprendizagem de FLE, com base na leitura de textos previamente selecionados, indicados e colocados à disposição dos estudantes;
 - Abordagem prática 1: observação e análise de aulas de francês *on line* e dos materiais para atividades síncronas e assíncronas;
 - Abordagem prática 2: preparação, simulação e realização de intervenções didático-pedagógicas, elaboração de materiais para atividades síncronas e assíncronas;
 - Abordagem reflexiva baseada em situações concretas de ensino-aprendizagem: análise e discussão das intervenções didático-pedagógicas (observadas e/ou filmadas - metodologia da autoconfrontação / videoformação), análise de materiais elaborados para o ensino-aprendizagem remota e com o uso das TDICS.
- As atividades síncronas acontecerão via webconferência na plataforma Google Meet, o link está disponibilizado para os estagiários no convite via Agenda Google;
- As atividades assíncronas corresponderão às atividades de leitura, preparação de planos de aula e intervenções, elaboração de materiais e atividades, redação de diários de observação e de um relatório final de estágio.
- As gravações dos encontros síncronos serão compartilhados via Google Drive.
- A turma de estágio terá um espaço no Google Classroom para a postagem das gravações de aulas/encontros e de materiais relacionados às leituras e às preparações das intervenções

pedagógicas. Os estagiários também terão acesso ao Google Classroom da turma de Língua Francesa 1 para acompanharem o funcionamento e a dinâmica real de ambiente de aprendizagem virtual.

● Quanto à carga horária, ela será contabilizada da seguinte forma:

Encontros de observação e regências (pequenas intervenções didático-pedagógicas): 4ª e 6ª: 8h00 - 10h40 (observação e intervenção em Língua francesa I) contabilizando 3h/aula cada encontro.

Encontros de discussão pós-observação/intervenção: 4ª e 6ª: 11h00 - 11h40, perfazendo 1h/aula.

Encontros para discussão de tópicos do programa e leituras indicadas, orientação, preparação e simulação de pequenas intervenções didático-pedagógicas em Língua francesa 1): 5ª: 8h00 - 10h40 : contabilizando 3h/aula.

Observação: os encontros e a soma da CH mensais podem ser visualizados no Cronograma ao final deste documento.

FREQÜÊNCIA E ATIVIDADES

No Estágio Supervisionado I, o discente deve computar 200 das 400 horas de estágio devidas nos cursos de licenciatura, conforme a Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2020. Assim, cada uma das atividades (observação, leituras, encontros para discussão, preparação de planos de aula e de intervenções, elaboração de materiais, simulação e intervenção didático-pedagógica) realizadas corresponderá a uma determinada quantidade de horas/aula, as quais serão contabilizadas ao longo do período letivo para a integralização das 200h devidas no estágio I.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO

A avaliação será processual e contínua englobando todas as atividades propostas ao longo do estágio e tendo como objeto: a) o envolvimento na aprendizagem, nas atividades de observação, análise, preparação e realização de aulas (sequências didáticas); b) as competências de observação, análise, preparação, realização de aulas, e de reflexão sobre as práticas de ensino e o processo de ensino-aprendizagem; c) cômputo de 200h de atividades de estágio.

Instrumentos de avaliação:

- Relatório de estágio.
- Planos de aula, simulações e aulas efetivamente ministradas.
- Participação nas discussões sobre pontos do programa e engajamento nas diferentes atividades de estágio.

Critérios:

Planos de aula, simulações e intervenções: clareza, organização coerente das ações didáticas em função do(s) objetivo(s), uso eficaz dos recursos disponíveis, apropriação e desenvolvimento de técnicas, criatividade, domínio na língua francesa.

Relatório de estágio: descrição e avaliação das aulas observadas segundo critérios claramente apresentados; capacidade de síntese, de relacionar teoria e prática, de enxergar e de discutir as particularidades e as problemáticas relacionadas ao ensino-aprendizagem de LE na modalidade remota, em ambientes virtuais e com os usos das TDCIS, de refletir e de propor soluções; clareza, coerência e correção na escrita.

Participação nas atividades de discussão, de preparação e simulação coletiva: engajamento, capacidade de análise e reflexão, apropriação dos recursos disponíveis, colaboração, proatividade.

Sistema de notas:

a) Práticas de preparação e regência + discussões: 10 pontos (distribuídos conforme detalhamento a seguir).

Intervenção didático-pedagógica/regência: plano de aula e preparação do material (2 pts) + simulação (2 pts) + regência/intervenção (3 pts) + participação nas atividades de discussão (3 pts).

Observação: cada estagiário deverá realizar no mínimo três (3) intervenções. A avaliação será realizada de modo processual, considerando o progresso do estagiário em cada intervenção realizada.

b) Relatório: 10 pontos (distribuídos conforme detalhamento a seguir).

- Redação do texto: 2 pts [estrutura – introdução, desenvolvimento, conclusão (0,5); coerência e coesão (1,0); correção gramatical (0,5)];

- Abordagem temática: 6 pts [contextualização, apresentação e problematização dos temas a desenvolver no relatório (2 pts); desenvolvimento de cada tema – descrição, ilustração dos exemplos, análise e discussão das situações de dos aspectos do ensino-aprendizagem (4 pts)];

- Análise e reflexão/discussão autoavaliativa das atividades de observação e das práticas de preparação e intervenção: 2pts (o estagiário atribui sua pontuação).

b) O resultado será obtido pela média das duas notas.

Tabela de conceitos: de 0 a 4,9 (insuficiente); de 5 a 6,9 (regular); de 7,0 a 8,9 (bom); de 9 a 10 (excelente).

CANAIS DE CONTATO / DIREITO DE IMAGEM

E-mail: comunicações por meio do endereço eletrônico institucional - alinefarias@ufpa.br

Ambientes virtuais de aprendizagem: espaço da turma no Google Classroom (para postagem das gravações das aulas, dos materiais usados nas aulas e de materiais extras, das atividades assíncronas, espaço tira-dúvidas e comunicações via mural etc.)

Plataforma do Google Meet: para os encontros correspondentes às atividades síncronas do curso. O link para os encontros será compartilhado com os discentes matriculados na disciplina por meio de convite pela Agenda Google.

ATENÇÃO: Não divulgar, sob nenhuma hipótese, nenhum *link* ou conteúdo do curso para qualquer outra pessoa que não esteja matriculada na disciplina.

OBSERVAÇÃO: É recomendável utilizar uma conta gmail e/ou institucional nas comunicações relativas ao curso, para o cadastro e o acesso aos ambientes virtuais e às plataformas em que serão realizadas atividades e/ou disponibilizados os materiais do curso.

Bibliografia básica

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais- terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Estrangeira. Brasília, MEC/SEF, 1997. Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, 120 p. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrageira.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2017.

CONSEIL DE L'EUROPE. Cadre européen commun de référence pour les langues:

Apprendre, enseigner, évaluer. Paris: Didier, 2001. Disponível em:

<https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2017.

COURTILLON, Janine. Elaborer un cours de FLE. Paris: Hachette, 2003.

Bibliografia complementar

CORDIAL. Grammaire française en ligne. Disponível em:

<http://grammaire.cordial-enligne.fr/grammaire/GTM_0.htm>. Acesso em: 26 jan. 2017.
CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Isabelle. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2003.
CUQ, J.-P. (Dir.). Dictionnaire de Didactique du Français. Paris, Asdifle-CLE, 2003.
PUREN, Christian ; BERTOCCHINI, Paola ; COSTANZO, Edvige. Se former en didactique des langues. Paris :Ellipses, 1998.
TAGLIANTE, Christine. La classe de langue. Paris: CLE International, 1994.

Bibliografia extra

Eventualmente poderão ser utilizadas outras referências, as quais serão disponibilizadas aos discentes por meio de link, arquivo de imagem, de texto, de voz e/ou de vídeo.

Dominique Bucheton et Alain Decron, « **Le journal de bord en formation** : une parole de travail », *Tréma*

[En ligne], 20-21 | 2003, mis en ligne le 01 avril 2003, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/1362>

HOUSSAYE, Jean. Le triangle pédagogique. Perter Lang : Berne, 1992.

LES CAHIERS PÉDAGOGIQUES. **Observer la classe**. (Périódico), n° 511, fev. 2014.

PUREN, Christian. **Essai de problématisation et de modélisation de l'« enseignement à distance » en didactique scolaire des langues-cultures** : pour une ingénierie de l'hybridation, *1e éd. électronique septembre 2020, 56 p. Disponible em* : <

<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2020e/> > Acesso em: 16 de setembro de 2020.

PUREN, Christian. **L'observation de classe**. Études de linguistique appliquée, n.º 114, 1999. Disponible em: <<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1999d/>>.

ROBERT, Jean-Pierre ; ROSEN, Évelyne ; REINHARDT, Claus. **Faire classe en FLE** : une approche actionnelle et pragmatique. Paris : Hachette, 2011.

Legislação nacional para o ensino de LE:

- LDB (*Lei n° 9.394, 20 dez. 1996 - atualizada*):

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/559748/lei_de_diretrizes_e_bases_3ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- PCN-LE (*introdução, ensino fundamental e ensino médio*):

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf

- BNCC (*língua inglesa no ensino fundamental*):

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf