



A TELECOLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES BRASILEIROS E ESTUDANTES CANADENSES: UM DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO SOBRE A AVALIAÇÃO EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/SEGUNDAS

TELECOLLABORATION BETWEEN BRAZILIAN TEACHERS AND
 CANADIAN STUDENTS: A TEACHER EDUCATION DEVICE ON
 ASSESSMENT IN FOREIGN/SECOND LANGUAGES

Eliane Gouvêa Lousada¹, Emily Caroline da Silva²,
 Aline Hitomi Sumiya³

RESUMO

Este artigo apresenta um dispositivo de formação de professores sobre a temática da avaliação em língua segunda / estrangeira que foi implementado em um contexto de telecolaboração de uma disciplina de graduação, envolvendo uma professora canadense, uma equipe de formadoras brasileiras e estudantes canadenses. Além disso, objetiva-se também identificar as representações sobre aspectos da engenharia didática construídas pelas formadoras em seus relatos de experiência vivida. Este estudo se fundamenta no Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2019) no que diz respeito ao agir humano por meio da linguagem e seu desenvolvimento. Para a construção do dispositivo, baseamo-nos na proposta da engenharia didática (DOLZ, 2016; DOLZ; LACELLE, 2017), assim como nos conceitos de comunidade de práticas (WENGER, 2010) e de telecolaboração (HELM, 2015; CAWS; LOUSADA; MARRA, 2019). Para analisar os relatos de experiência vivida, servimo-nos de algumas categorias do modelo de análise textual proposto por Bronckart (1999, 2019). A elaboração e implementação do dispositivo de formação evidenciou a forma como aspectos práticos do ensino e da avaliação são realizados pela comunidade de prática da equipe brasileira. Os resultados das análises dos relatos apontam que as formadoras encontraram

¹ Profa. Dra. do Departamento de Letras Modernas, FFLCH-USP. Bolsista de Produtividade CNPq2. <http://orcid.org/0000-0002-3065-2769>

² Doutoranda do PPG em Letras Estrangeiras e Tradução, FFLCH-USP. Bolsista CAPES-PDSE. Orcid <http://orcid.org/0000-0003-0798-4607>

³ Doutoranda do PPG em Letras Estrangeiras e Tradução, FFLCH-USP. Bolsista CAPES. Orcid <http://orcid.org/0000-0002-3559-7244>

nesse novo contexto de atuação profissional um espaço de aprendizagem; e permitiram também identificar alguns aspectos considerados como desafiadores por parte das formadoras.

Palavras-chave: engenharia didática; formação de professores; telecolaboração.

ABSTRACT

This article presents a device for teacher education on the subject of assessment in a second / foreign language that was implemented in a context of telecollaboration of an undergraduate course, involving a Canadian professor, a team of Brazilian teachers, a Brazilian professor and Canadian students. In addition, the objective is also to identify the representations about aspects of didactic engineering built by the teachers in their reports of lived experience. This study is based on Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART 1999, 2019) regarding human action through language and its development. For the construction of the device, the study was based on the proposal of didactic engineering (DOLZ, 2016; DOLZ; LACELLE, 2017), as well as on the concepts of community of practices (WENGER, 2010) and telecollaboration (HELM, 2015; CAWS; LOUSADA; MARRA, 2019). To analyze the reports of lived experience, we used some categories of the textual analysis model proposed by Bronckart (1999, 2019). The design and implementation of the teacher education device highlighted the way in which practical aspects of teaching and assessment are carried out by the community of practice of the Brazilian team. The results of the analysis of the reports indicate that the teachers found a learning space in this new context of professional practice; and also made it possible to identify some aspects considered as challenging by the teachers.

Keywords: didactic engineering; teacher education; telecollaboration.

1 INTRODUÇÃO

A Formação de professores é um campo de pesquisa que tem sido foco de muitos estudos no Brasil há várias décadas, em razão das diversas questões educacionais que atravessam o país. Em nosso grupo de pesquisa (ALTER-AGE/CNPq), muitos são os estudos que abordam essa temática, sobretudo no que diz respeito à formação de professores para o ensino do francês (LOUSADA, 2006, 2011, 2017; FAZION, 2016; LOUSADA; DANTAS-LONGHI, 2014; DANTAS-LONGHI, 2017; SILVA, 2015; SILVA, LOUSADA, 2017; MENEZES, 2015; DUARTE, 2017). É importante lembrar que a formação de professores é, sobretudo, um campo de práticas e é nesse sentido que temos tentado atuar e pesquisar. Inúmeras vezes, recebemos demandas⁴ de formação de professores que nos vêm dos diferentes contextos, ou seja, do “chão da escola”. Nesses casos, é preciso “responder” à demanda que nos é feita, assumindo o papel de “formadoras”, pois

⁴ Segundo alguns autores que utilizamos e que pertencem ao Grupo da Clínica da Atividade (CLOT, 1999), trata-se da “comanda”, que pode ser compreendida como uma “encomenda” feita a um grupo de intervenientes/pesquisadores para que contribuam para solucionar algum problema no trabalho. Neste artigo, vamos utilizar o termo “demanda” por ser de fácil entendimento para vários campos do saber e, também, porque ela não teve as características das comandas tais como costumam ser elaboradas para o Grupo da Clínica da Atividade.

as questões práticas são urgentes. É apenas após a resposta à demanda que, enquanto pesquisadoras que também somos, estudamos o dispositivo de formação proposto.

Em conformidade com essa orientação, neste artigo, apresentaremos a experiência de implementação de um dispositivo de formação que teve início com uma demanda de uma professora universitária canadense para que organizássemos sessões voltadas para a prática de avaliação em língua estrangeira para seus alunos canadenses.

A proposta partiu da professora canadense, que conhecia o grupo de professores de francês do curso de extensão da Universidade brasileira e tinha a intenção de promover o contato de seus alunos universitários com aspectos mais práticos ligados ao ensino. O dispositivo de formação foi implementado de forma a aproximar os alunos de graduação do curso *Second Language Assessment*, ministrado na Universidade de Toronto em Mississauga (UTM) pela professora canadense, e alguns dos professores dos cursos de extensão em francês da FFLCH-USP, sob a coordenação de uma professora universitária brasileira, com o intuito de que os professores brasileiros apresentassem aos alunos canadenses aspectos práticos sobre a avaliação em língua estrangeira/segunda.

O curso *Second Language Assessment* foi ministrado, no início, por meio da plataforma *on-line* ZOOM. Porém, após a fase crítica da pandemia da COVID-19, as aulas com a professora canadense passaram a ser presenciais. No entanto, embora a UTM tivesse voltado ao ensino presencial, as sessões com as professoras brasileiras continuaram a ocorrer *on-line*. Esse contexto em que o dispositivo de formação foi implantado nos leva a discutir outra questão importante: o formato adotado para as sessões com os alunos canadenses, que ocorreram por meio de um sistema de telecolaboração. Com efeito, os estudos sobre telecolaboração entre alunos de países, línguas e culturas diferentes têm sido ampliados nas últimas décadas, inclusive no Brasil (RAMPAZZO, ARANHA, 2019). Porém, em nosso caso o dispositivo foi implementado para a formação prática de futuros professores, o que representa uma perspectiva inovadora, pois associa membros mais experientes de uma comunidade de professores e graduandos, com o intuito de contribuir para sua formação.

Tendo em vista o contexto que acabamos de expor, este artigo tem por objetivo apresentar um dispositivo de formação de professores sobre a temática da avaliação em línguas segundas/ estrangeiras que foi implementado em um contexto de telecolaboração, envolvendo professoras-formadoras brasileiras e estudantes canadenses em uma disciplina da graduação. Paralelamente, este artigo visa também a identificar as representações construídas pelas formadoras em relatos de experiência produzidos ao término da experiência sobre os processos de elaboração de materiais, a construção do dispositivo de formação e a vivência durante ele, que estão ligados à “Engenharia Didática” (DOLZ, 2016) e, mais especificamente, à engenharia da formação. A fim de analisá-los, observaremos de que forma os conteúdos temáticos fazem referência a processos envolvendo a engenharia didática e de que forma são avaliados pelas professoras-formadoras. Para tanto, utilizaremos algumas das categorias do modelo de análise do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1999, 2019), a saber, o contexto de produção, o plano global dos conteúdos temáticos, os processos verbais e as modalizações.

Como veremos na próxima seção, além de conceitos do ISD, para compreender esse dispositivo de formação que colocou em contato duas comunidades diferentes, uma de professores de francês brasileiros e outra de estudantes universitários canadenses, servimo-nos também do conceito de “comunidade de prática” proposto por Wenger (2010).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentamos o quadro teórico geral que fundamenta este estudo, iniciando pelo Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2019); seguido pelos princípios da Engenharia didática (DOLZ, 2016; DOLZ; LACELLE, 2017); e trazendo, por fim, dois aportes teóricos que fundamentam a metodologia da formação, a saber os conceitos de comunidade de prática (WENGER, 2010) e de telecolaboração (HELM, 2015; CAWS; LOUSADA; MARRA, 2019).

2.1 O QUADRO DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Este estudo se fundamenta no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) proposto por Bronckart (1999, 2006) que tem um caráter logocêntrico, isto é, se interessa pelo papel preponderante da linguagem no desenvolvimento humano.

O quadro do ISD, ao se preocupar com a linguagem, propõe um modelo de análise textual que responda às questões ligadas à didática das línguas (BRONCKART, 2006), e que nos permita compreender a arquitetura interna dos textos. Com uma dinâmica descendente, este quadro é composto por três camadas sobrepostas: i) a infraestrutura geral dos textos; ii) os mecanismos de textualização; iii) os mecanismos enunciativos. Além disso, segundo o autor, para melhor compreensão dos parâmetros linguageiros, faz-se necessário compreender a situação de produção, uma vez que elas estão intimamente ligadas à organização textual. Assim, iniciamos a análise pelo contexto de produção que pode ser dividido em contexto físico (emissor, receptor, lugar e momento de produção) e contexto sociossujeivo (enunciador, destinatário, lugar social dos interlocutores e objetivo do texto). Após a análise do contexto de produção, passamos para a arquitetura interna dos textos. Apresentaremos brevemente o modelo, com ênfase nas categorias que foram utilizadas em nossas análises.

Na infraestrutura geral dos textos, observa-se: o plano global dos conteúdos temáticos, os tipos de discurso e os tipos de sequência. Para as análises dos relatos de experiência das formadoras, servimo-nos da categoria plano global dos conteúdos temáticos, em outras palavras, as temáticas evocadas pelas formadoras nas suas produções como se fosse um resumo do texto.

Nos mecanismos de textualização, observamos: a coesão nominal, que se refere às retomadas anafóricas presentes no texto; os mecanismos de coesão verbal, que contribuem para a explicitação das relações de continuidade, descontinuidade e/ou oposição entre os elementos de significação presentes nos sintagmas verbais (BRONCKART, 1999). Em nossas análises, observamos de que forma os processos expressos pelas formas verbais permitiram identificar a apreensão do agir nos relatos das formadoras (BULEA; BRONCKART, 2012), observando, em particular, os processos dinâmicos expressos pelos lexemas verbais.

Por fim, nos mecanismos enunciativos, analisam-se as modalizações e as vozes presentes na produção textual. Da terceira camada, interessamo-nos pelas modalizações, pois elas objetivam compreender as avaliações, opiniões que dizem respeito a determinado conteúdo temático (BRONCKART, 1999), nos permitindo compreender como as formadoras relatam a experiência e/ou avaliam o dispositivo criado. Elas são subdivididas em apreciativas (julgamento que procede do mundo subjetivo de determinado conteúdo temático, tais como bom, ruim, triste, difícil), em deônticas (que se referem às avaliações do conteúdo temático apoiadas nos valores, regras do mundo social, podendo ser necessários, obrigatórios etc.), em lógicas (que avaliam elementos do conteúdo temático a partir de suas condições de verdade, fatos possíveis, prováveis) e pragmáticas (que explicitam as intenções, os motivos do agente).

Convém salientar que, ainda que o ISD proponha um modelo de análise textual, como sublinha Bronckart (2006), ao lado de trabalhos teóricos, esse quadro objetiva buscar soluções para os problemas concretos da vida, como os referentes à educação, à formação etc. Desse modo, além dos trabalhos teóricos, o ISD sempre buscou intervir de forma prática na didática das línguas. Ainda segundo o autor, as intervenções práticas são as melhores formas de validação de proposições teóricas.

2. 2 ENGENHARIA DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Apresentado o nosso quadro teórico-metodológico geral e algumas categorias do modelo de análise textual, exporemos brevemente sobre a engenharia didática, base fundamental para a concepção do nosso dispositivo de formação.

Os estudos sobre a formação de professores, sobretudo no campo da Didática, têm buscado uma visão sistêmica e completa dos fenômenos referentes ao desenvolvimento dos educadores (DOLZ; GAGNON, 2018). Concebida na década de 1970 por didáticos da matemática, a Engenharia didática tem por finalidade buscar soluções que permeiam o ensino-aprendizagem de línguas na escola (DOLZ, 2016). Segundo Dolz e Lacelle (2017), retomando Shubauer-Leoni e Dolz (2004, p.161), a engenharia didática tem duas funções, uma voltada à busca de soluções para as demandas sociais referentes às questões escolares, e outra, voltada às reflexões epistemológicas, permitindo o desenvolvimento de novas pesquisas. Para desenvolvê-la, temos as seguintes etapas:

1. Modelização didática a priori do objeto de ensino.
2. Concepção de projetos e dos dispositivos de ensino: planificação dos instrumentos e dos procedimentos para colocar em prática as inovações técnicas.
3. Coordenação técnica do acompanhamento da testagem das práticas das inovações técnicas.
4. Avaliação e balanço posterior das vantagens e limites de implementação⁵ (DOLZ; LACELLE, 2017, p. 6, nossa tradução).

Essas etapas foram seguidas para a construção do nosso dispositivo, como descreveremos na seção de Metodologia. No que concerne à quarta etapa, referente ao objeto do presente estudo, Dolz (2016) acrescenta que ela consiste na análise posterior dos resultados observados, refletindo na preparação e na análise do curso com o que de fato ocorreu em sala de aula. Ainda segundo o autor, nessa avaliação do dispositivo, devem ser levados em consideração as representações, os problemas e as necessidades dos atores implicados, dando ênfase à importância na formação:

Não se trata unicamente de mostrar o interesse das novas tecnologias para o ensino das línguas. Trata-se também de garantir uma formação e um desenvolvimento das competências profissionais dos professores devido às novas ferramentas. A ferramenta transforma o trabalho do professor. Mas nós sabemos que dispor de recursos inovadores sem uma formação adequada limita as suas potencialidades (DOLZ, 2016, p. 242).

⁵ No original: "1. Modélisation didactique à priori de l'objet d'enseignement. 2. Conception de projets et des dispositifs d'enseignement: planification des outils et des démarches de mise en pratique des innovations techniques. 3. Coordination technique du suivi des mises à l'épreuve des innovations et des enseignants. 4. Évaluation du projet et bilan a posteriori des avantages et des limites de l'implémentation" (DOLZ; LACELLE, 2017, p. 6).

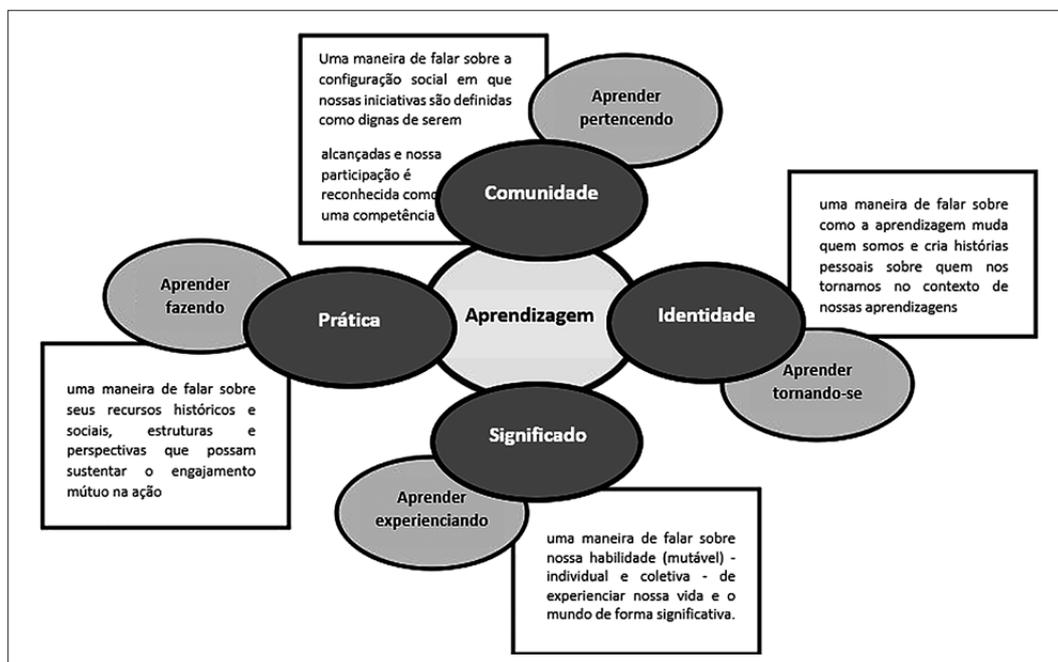
Com efeito, Gagnon e Balslev (2012) traçam um balanço da formação de professores de um ponto de vista didático, analisando duas décadas de artigos publicados na revista científica *Repères*. As autoras observam que a didática do francês vem convocando cada vez mais aportes dos trabalhos do campo da formação de adultos, evidenciando a predominância da questão pragmática no campo da didática. Essa conclusão vai ao encontro dos trabalhos de pesquisa sobre a formação de professores que o grupo ALTER-AGE/CNPq tem realizado e que mencionamos na Introdução.

2.3 COMUNIDADE DE PRÁTICA E TELECOLABORAÇÃO: DOIS APORTES TEÓRICOS PARA A PROPOSTA DO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO

Em articulação com o quadro teórico geral e com a engenharia didática, dois aportes foram fundamentais para a concepção do dispositivo de formação (LOUSADA; TIGCHELAAR, 2022): o conceito de comunidade de prática e o conceito de telecolaboração, apresentados a seguir.

Segundo Wenger (2010, p.179), a comunidade de prática não existe por si mesma. Ela é parte de um quadro conceitual inspirado da antropologia e da teoria social que permite pensar a aprendizagem em suas dimensões sociais, isto é, na relação entre o indivíduo e o mundo. Para Wenger (1998), a aprendizagem social possui quatro componentes: a comunidade, a prática, a identidade e o significado, conforme a figura abaixo (Figura 1).

Figura 1 – Componentes de uma teoria social da aprendizagem: um inventário inicial



Fonte: Wenger (1998, p. 5, nossa tradução).

Se, nesse contexto, a aprendizagem passa pela coletividade, comunidade, participação social e compartilhamento histórico, a comunidade de prática se torna um conceito fundamental para compreender e operar essa dinâmica, particularmente na formação de adultos.

Alguns índices permitem que o indivíduo se identifique em relação à comunidade de prática e à sua posição nela. O *engajamento* reflete a relação imediata com a prática, ou seja, realizar as atividades, falar, trabalhar, utilizar e produzir artefatos. A *imaginação* permite que o sujeito construa

uma imagem, uma representação dos outros trabalhadores e que se veja como um deles. Para imaginar, muitas ferramentas podem ser utilizadas como a linguagem, as narrativas, as representações televisivas etc. Finalmente, o *alinhamento* permite que haja uma relação de coordenação com o contexto, comunicação das intenções, que as regras sejam seguidas (WENGER, 2010).

Ainda segundo Wenger (2010), quando o indivíduo participa de um contexto social, há um duplo processo de construção de significado:

Por um lado, nos envolvemos diretamente em atividades, conversas, reflexões e outras formas de *participação* pessoal na vida social. Por outro lado, produzimos artefatos físicos e conceituais – palavras, ferramentas, conceitos, métodos, histórias, documentos, links para recursos e outras formas de *reificação* – que refletem nossa experiência compartilhada e em torno da qual organizamos nossa participação (literalmente, reificação significa “transformar em objeto”). A aprendizagem em contextos sociais exige que tanto a participação quanto a reificação estejam em interação. Artefatos sem participação não carregam seu próprio significado; e participação sem artefatos é fugaz, sem ancoragem e descoordenada (WENGER, 2010, p. 179, grifos do autor, nossa tradução).⁶

No caso de uma comunidade de prática de professores, por exemplo, a construção do significado passa não somente pela participação na atividade de ensino que envolve a preparação e ministração das aulas, mas na transformação em objeto que pode ser vista no compartilhamento coletivo de materiais didáticos e atividades, tutoriais, estratégias, dinâmicas etc.

Nesse contexto, uma das aplicações do conceito de comunidade de prática na educação tem sido sua utilização visando ao desenvolvimento profissional. Mas Wegner (2010) destaca que, apesar de sugerir uma conotação harmônica, homogênea e idealizada, as comunidades de prática estão sujeitas a desacordos, relações de poder e conflitos, como qualquer prática social.

Como dissemos, embora o curso tenha sido realizado de forma presencial, em boa parte do semestre, na Universidade canadense, o contato com a equipe de professoras brasileiras ocorreu de forma *on-line*. Para tanto, foi necessário elaborar um dispositivo de telecolaboração, semelhante ao proposto por Caws, Lousada e Marra (2019). A telecolaboração é definida como “a prática de envolver turmas de alunos geograficamente dispersos em trocas interculturais *on-line* usando ferramentas de comunicação pela Internet para o desenvolvimento de competências linguísticas e/ou interculturais” (HELM, 2015, p. 197). Segundo Helm (2015), no nível superior, essa prática tem servido de suporte para apoiar as estratégias de internacionalização, de forma a proporcionar um currículo global e a permitir o contato com estudantes e professores em diferentes regiões do mundo. Ao longo dos anos a atividade de telecolaboração tem sido referida também como tele-tandem, intercâmbio virtual, ambiente de aprendizagem globalmente em rede, ensino intercultural de língua estrangeira mediado pela internet, dentre outros (O’DOWD, 2018). Os estudos existentes foram realizados antes da pandemia da COVID-19. Por isso, parece-nos pertinente mencionar que

⁶ No original: “Engagement in social contexts involves a dual process of meaning making. On the one hand, we engage directly in activities, conversations, reflections, and other forms of personal participation in social life. On the other hand, we produce physical and conceptual artifacts—words, tools, concepts, methods, stories, documents, links to resources, and other forms of reification—that reflect our shared experience and around which we organize our participation. (Literally, reification means “making into an object.”). Meaningful learning in social contexts requires both participation and reification to be in interplay. Artifacts without participation do not carry their own meaning; and participation without artifacts is fleeting, unanchored, and uncoordinated” (WENGER, 2010, p. 179).

houve um desenvolvimento muito grande das plataformas disponíveis para a telecolaboração durante a pandemia, o que contribuiu para o sucesso do projeto que desenvolvemos.

Para além das trocas culturais, bastante frequentes pela própria natureza da proposta, os estudos em telecolaboração têm permitido uma melhor compreensão das estratégias de aprendizagem dos estudantes em contextos multimodais, como a videoconferência (CAWS; LOUSADA; MARRA, 2019). Para citar um exemplo, a pesquisa realizada por Marra (2018) estudou o *feedback* corretivo com estudantes brasileiros e canadenses, analisando o desenvolvimento de uma mediação didática nas trocas verbais mediadas por tecnologias entre alunos das duas nacionalidades (CAWS; LOUSADA; MARRA, 2019). Considerando os aportes que essa prática vem demonstrando na aprendizagem de línguas estrangeiras há mais de duas décadas, o dispositivo de formação contou com a telecolaboração junto à comunidade de prática brasileira, conforme descrevemos mais detalhadamente na metodologia.

3 METODOLOGIA

Nesta seção apresentaremos o contexto da formação, os dados obtidos e seu contexto de produção e os procedimentos de análise utilizados neste estudo.

3.1 CONTEXTO: A FORMAÇÃO E OS PARTICIPANTES

O dispositivo de formação que expomos a seguir aconteceu dentro do curso *Second Language Assessment* ministrado no 1º semestre de 2022, com formadores da Universidade de Toronto em Mississauga (UTM) e da Universidade de São Paulo (USP) – essa última na qualidade de parceira da comunidade global – destinado ao público de estudantes de graduação da Universidade de Toronto, de diferentes áreas de estudo.⁷ A formação foi concebida em uma abordagem interacionista, levando em conta o trabalho em telecolaboração da formadora da UTM com a comunidade de prática da USP, conforme descrevemos a seguir.

Na equipe de formadores, havia, por um lado, a professora-pesquisadora da Universidade de Toronto Mississauga, responsável pelo curso *Second Language Assessment* e que obteve uma subvenção do programa *Global Classrooms*; por outro lado, a professora-pesquisadora da Universidade de São Paulo, coordenadora há mais de dez anos dos Cursos Extracurriculares de Francês da mesma universidade, que conta com uma equipe de doze professores; e também quatro professoras experientes desse contexto que são formadoras de professores iniciantes, sendo que duas são também doutorandas e uma é mestranda.

Os vinte e seis estudantes universitários participantes eram anglófonos, porém inscritos em um currículo de francês como segunda língua, seja como orientação principal (*Major*) ou não. Portanto, eles também falavam francês, porém em níveis muito diferentes de competências. Pouquíssimos deles tinham experiência prática como professor de língua estrangeira, já que estavam em um curso de graduação, por isso a professora canadense idealizou o dispositivo em que professores mais experientes ministrariam aulas práticas sobre como avaliam seus alunos.

⁷ No sistema de ensino superior canadense, assim como em alguns outros países, os estudantes universitários escolhem uma área de estudos principal – chamada *Major* –, mas podem cursar disciplinas de outra área de estudos, diferente da primeira – chamada *Minor*. Assim, vale destacar que nem todos os estudantes inscritos no curso *Second Language Assessment* pertenciam a áreas relacionadas ao ensino.

O curso foi estruturado em doze semanas, de janeiro a abril de 2022, e foi oferecido de forma presencial, pela professora canadense, e remota e síncrona, pela equipe brasileira. A primeira parte, *Principles & Frameworks of L2 Assessment*, foi ministrada pela professora responsável pelo curso em duas aulas por semana por doze semanas.⁸ A segunda parte, *Part 2: Best Practices in L2 Assessment*, foi ministrada em parceria com as professoras-formadoras da Comunidade de Prática da USP e teve a duração de seis semanas, com uma aula teórica ministrada pela professora canadense e uma aula prática chamada de *tutoriel*. Para este artigo, apresentaremos as aulas da segunda parte do curso, ou seja, o dispositivo de formação que construímos. O esquema abaixo (Figura 2) representa graficamente a articulação do dispositivo de formação ao curso.

Figura 2 – O dispositivo de formação sobre a avaliação em línguas estrangeiras/segundas envolvendo uma comunidade de prática em telecolaboração



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

As aulas do dispositivo de formação, como as do curso, tinham cinquenta minutos de duração e eram preparadas coletivamente pelas cinco formadoras: coordenadora e professoras. É importante ressaltar que a equipe brasileira se constituiu como uma comunidade de prática de ensino do francês como língua estrangeira, uma vez que as professoras e a coordenadora estavam engajadas socialmente na prática de ensino no contexto dos Cursos Extracurriculares de Francês, destinados ao público adulto interno e externo à universidade. Nesse contexto, havia reuniões pedagógicas mensais com todos os professores, um programa de acompanhamento semanal para os professores iniciantes e uma jornada de formação semestral com professores, convidados e participantes de outros contextos. Os professores também têm acesso à plataforma *Moodle*, que armazena avaliações, atividades didáticas, programas, materiais complementares, grade de critérios de avaliação, listas, tutoriais etc. construídos ao longo dos anos pelos próprios professores. Essas

⁸ As aulas da professora canadense haviam começado de forma remota e síncrona, porém, rapidamente, passaram a ser presenciais, já que a situação da pandemia tinha evoluído favoravelmente ao longo do 1º semestre de 2022.

atividades refletem o engajamento, a identificação dos professores monitores ao *métier* de professor de francês, o alinhamento das práticas e a construção de artefatos para o trabalho, aspectos característicos em uma comunidade de prática.

O dispositivo de formação seguiu os tópicos selecionados no programa do curso para garantir uma ponte entre a parte teórica e a prática, a saber:

- Indicadores e descritores linguísticos na avaliação;
- Formato das avaliações e tipos de atividades;
- Avaliando o vocabulário;
- Avaliando a gramática;
- Avaliando a compreensão (oral e escrita);
- Avaliando a produção (oral e escrita);
- Avaliando a competência sociopragmática.

Para a preparação dos materiais da formação, a equipe brasileira se valeu dos materiais construídos no contexto da comunidade de prática, como as avaliações, os critérios de avaliação das produções escritas e orais, exemplos de produções textuais de alunos, atividades didáticas para cada uma das habilidades etc.

3.2 DADOS COLETADOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

No decorrer da experiência, foram produzidos materiais, com o intuito de acompanhar e avaliar a formação, que podem ser considerados como dados para a análise do dispositivo. Dentre os dados produzidos para o dispositivo, temos: o programa do dispositivo de formação, elaborado conjuntamente com a professora canadense a partir de seu programa de curso; as gravações em vídeo das aulas de cinquenta minutos; os materiais das aulas (apresentações em *Power Point* e atividades em *Word* com excertos de produções a serem corrigidas). Todos foram armazenados virtualmente. Dentre os dados produzidos pelos participantes do curso, temos: os *feedbacks* dos estudantes inscritos no curso, escritos após a primeira aula e após o término do curso; os relatos de experiência produzidos pelas quatro formadoras após o término do curso. Como dissemos, para este artigo, analisamos o *corpus* dos relatos de experiências das quatro professoras-formadoras.

Os relatos de experiência são textos que registram e expressam algumas vivências do sujeito, ao mesmo tempo em que permitem uma reflexão sobre elas. Analisando relatos de experiência, Lousada (2011, p. 12) observa que “o conteúdo temático do relatório gira em torno dos alunos, do cotidiano da sala de aula, da falta de experiência ou do ganho de experiência durante o desenvolvimento do trabalho” e que o “componente afetivo nesses textos é bastante significativo”. Medrado (2007, p. 116) explica que, no campo do ensino, esse tipo de relato “constitui um procedimento autobiográfico que permite ao professor uma melhor compreensão das suas ações, evidenciando uma prática social permeada por uma conscientização da metodologia, da linguagem e da representação de si mesmo”. Além de serem textos em primeira pessoa, portanto altamente subjetivos, esses textos possuem a característica de narrarem certos acontecimentos vividos – em nosso caso, sobre a formação com os estudantes da UTM – e esboçarem reflexões sobre eles. No caso dos relatos produzidos no contexto deste estudo, não houve instruções formais sobre o tamanho ou conteúdo a serem contemplados.

Os procedimentos de análise adotados foram baseados no modelo de análise de textos do ISD (BRONCKART, 1999, 2019), analisando primeiramente o contexto de produção dos textos, descrevendo tanto o contexto físico, quanto o sociossubjetivo das professoras-formadoras. Em seguida, com o objetivo de observar as representações das formadoras sobre a experiência nesse curso, foi identificado o plano geral dos conteúdos temáticos de cada relato, isto é, os conteúdos e temas trazidos pelas formadoras. Após essa etapa, foi possível fazer um levantamento dos temas mais recorrentes. Por fim, através das modalizações, sobretudo as apreciativas, pode-se observar quais experiências foram consideradas como positivas e quais outras foram colocadas como desafios.

4 RESULTADO DAS ANÁLISES

O contexto do dispositivo de formação se realizou conforme apresentamos na metodologia, em seis encontros em telecolaboração síncrona, com a presença da professora do curso, da professora-coordenadora e da equipe de formadoras, que se alternaram em duplas em cada aula, além dos estudantes de graduação da UTM.

Seguindo os princípios da engenharia didática, o curso contou com a modelização do objeto de ensino (a avaliação em língua estrangeira) pela professora do curso, que selecionou textos teóricos para abordá-lo, além de inová-lo com os encontros de formação com a comunidade de prática da equipe brasileira (os *tutoriels*), mais voltados aos aspectos práticos e à implementação dos princípios teóricos vistos no curso na atividade de ensino. Ao final, os estudantes da universidade canadense avaliaram (positivamente) o dispositivo e a equipe de formadoras brasileiras produziu relatos de experiência, com o objetivo de apresentar reflexões sobre a formação.

Com relação à *análise do contexto de produção* dos relatos de experiência, estes foram produzidos pelas quatro formadoras, destinados à coordenadora e à professora responsável pelo curso, produzido em francês um mês após o término da formação, em junho de 2022. Embora o fato de o relato ser destinado a um membro da equipe integrante e, por isso, ter uma tendência a relatar positivamente a experiência, eximindo-a de críticas, é importante frisar que as formadoras estavam habituadas a fornecer esse tipo de relato de experiência vivida no contexto de sua comunidade de prática nos Cursos Extracurriculares de Francês da universidade. Esse contexto, por não impor uma relação contratual e por se tratar de um ambiente de formação e pesquisa, permite que os professores-monitores atuantes possam expressar-se de forma mais autêntica – incluindo suas dificuldades, como veremos nas análises das modalizações mais à frente, não havendo consequências de premiação ou punição sobre as atividades, as percepções e avaliações relatadas. Além disso, o relato de experiência foi solicitado sem haver um formato prévio, tópicos a serem abordados ou extensão pré-definida, sendo, portanto, produzido a partir das vivências escolhidas e comentadas livremente pelas formadoras, conforme veremos a seguir.

Ao analisarmos o *plano global dos conteúdos temáticos*, foi possível realizar um levantamento dos temas mais frequentes nos relatos de experiência das quatro formadoras, a saber: i) público de alunos; ii) objeto de ensino, mais especificamente, a temática de avaliação; iii) o coletivo de formadoras; iv) metodologia da formação; v) duração das aulas; vi) experiência anterior; vii) participação na formação como aprendizado e desenvolvimento profissional.

Abaixo, apresentamos um quadro (Quadro 1) com os conteúdos temáticos abordados em cada relato e quantificados em relação ao número de menções nos textos:

Quadro 1 – Plano Global dos Conteúdos Temáticos evocados nos relatos de experiência

	Formadora V	Formadora F	Formadora A	Formadora E
Público de alunos	1	1	2	1
Objeto de ensino	2	1	2	1
Coletivo de formadoras	2	1	1	1
Metodologia de formação	1	1	1	1
Duração das aulas	1	-	-	1
Experiência anterior	1	-	2	1
Participação na formação como aprendiz e desenvolvimento profissional	3	1	1	1

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como podemos observar no quadro acima, os sete temas foram mencionados em quase todos os relatos, nos permitindo aproximar ao que Wenger (2010) categoriza como *alinhamento*, como mencionamos em nosso referencial teórico. Há, pois, aqui, uma relação de coordenação com o contexto, em que as formadoras evocam os temas que são relevantes para a comunidade de prática na qual estão inseridas. Além disso, os temas levantados nos relatos nos auxiliam a compreender as representações sobre os aspectos da engenharia didática construídas pelas formadoras. Para melhor compreendê-los, vejamos as análises no nível da coesão verbal e das modalizações, conforme vemos a seguir.

No nível da *coesão verbal*, analisamos os processos expressos pelas formas verbais que permitem apreender o agir das formadoras envolvidas (BULEA; BRONCKART, 2012). Embora o ISD concentre maior atenção sobre a aspectualidade e a temporalidade dos verbos na análise dos tipos de discurso, o aspecto lexical dos verbos não é ausente nesse quadro. Esse tipo de análise também se mostra relevante para identificar as ações representadas nos textos de forma a elucidar que atos e gestos práticos são realizados na formação (SILVA, 2019). Bronckart (1999, p. 278) explica que “o termo genérico *processo* designa o significado correspondente ao significante que constitui lexema verbal”. Assim, o autor os identifica em quatro tipos: a) verbos de estado (ser, saber etc.); b) verbos de atividades (andar, fazer etc.); c) verbos de realização (fumar, correr etc.); d) verbos de acabamento (cair, chegar); esses três últimos apresentando processos dinâmicos. Em nosso estudo, identificamos apenas os processos dinâmicos, aqueles representados por verbos de atividade, realização e acabamento, uma vez que nos interessa identificar que ações de formação são representadas pelas formadoras em seus relatos, conforme o quadro (Quadro 2) a seguir.

Quadro 2 – Levantamento de processos expressos pelas formas verbais relacionados ao agir das formadoras

Formadora V - Verbos / ações da formadora: *Participer, partager, se mettre (no lugar de professora e aluna), connaître (les techniques), discuter (com as outras formadoras), sentir (un peu plus à l'aise), examiner, observer (les profs plus expérimentées), voir, ne pas arrêter d'apprendre, améliorer (la pratique d'enseignant), vivre (l'expérience)*

Formadora F - Verbos / ações da formadora: *participer, présenter (le contexte), connaître (le contexte), montrer, placer (les apprenants), continuer à partager, effectuer (le travail), montrer (les exercices), apporter (des copies), organiser (une journée), inviter, partager, réfléchir, élargir, développer (le sens de l'altérité).*

(continuação Quadro 2)

Formadora A - Verbos / ações da formadora: *participer, donner des cours, animer des ateliers, travailler, connaître (le contexte), apprécier (le feedback), reprendre (les questions), partager, apprendre*

Formadora E - Verbos / ações da formadora: *participer (au projet), exposer (comment on évalue), réfléchir, proposer (des activités), mettre en pratique, tester, mobiliser, vérifier (les concepts et idées), organiser, alterner (la prise de parole), prendre des notes, construire, organiser (les séances), faire l'expérience, prendre en compte (les contraintes de temps et public), trouver le ton juste pour inviter et stimuler, prendre le temps (de connaître les élèves), présenter (la façon de faire), avoir (une approche vygotskienne), créer (espace d'apprentissage) et gérer (la classe), prendre en compte et aborder (leurs questions)*

Fonte: elaborado pelas autoras.

Tal levantamento nos permitiu identificar nos relatos ações que expressam tanto (i) o fazer e o experienciar, isto é, a preparação e realização dos encontros de formação, que se relacionam tanto ao objeto de ensino (expor (como avaliamos), colocar em prática, testar, mobilizar, verificar (os conceitos e ideias), mostrar, nivelar (os estudantes), mostrar (os exercícios), trazer (as produções)); quanto (ii) a gestão dos encontros (organizar, alternar (o turno de fala), retomar (as questões), tomar nota, construir, organizar (os encontros), levar em conta e abordar (as questões deles), considerar (a restrição de tempo e o público)). Também identificamos (iii) o pertencer, isto é, ações referentes ao trabalho coletivo dessa comunidade de prática na formação (examinar, observar (os professores mais experientes), ver, compartilhar, refletir, conhecer (as técnicas), conversar (com as outras formadoras)); e (iv) o tornar-se, ou seja, efeitos da própria participação das formadoras nesse dispositivo (não parar de aprender, melhorar (a prática de ensino), viver (a experiência), ampliar, desenvolver (o sentido da alteridade), sentir-se (mais à vontade)).

Tais processos refletem, assim, uma aprendizagem social também para as formadoras. Eles também se relacionam com as características da comunidade de prática que elencamos anteriormente, seja pelo engajamento na concepção e realização do dispositivo, pelo alinhamento na produção e compartilhamento de artefatos (i e ii), seja pela representação de si junto como uma formadora – experiente ou iniciante – (iii e iv). Em relação à Figura 1, proposta por Wenger (2010) para caracterizar a comunidade de prática, vemos que os processos verbais encontrados nos relatos relacionam-se fortemente com os quatro componentes da aprendizagem social, pois observamos: a identidade, já que as professoras-formadoras aprendem “tornando-se”; o significado, já que elas mencionam o aprender “experienciando”; a prática, pois evocam o aprender “fazendo”; e a comunidade, evidenciada pelos verbos que denotam o aprender “pertencendo”.

Embora os conteúdos abordados tenham sido semelhantes entre os relatos das formadoras, a análise das modalizações apreciativas permitiu evidenciar que alguns desses temas se colocaram como desafiantes para algumas delas. As modalizações apreciativas, segundo Bronckart (1999), expressam a avaliação subjetiva do enunciador, colocando os fatos como benéficos, infelizes, estranhos etc.

Para exemplificar, temos os excertos das formadoras E e F abaixo, que evocam a duração do curso, o tipo de interação, o nível dos alunos e o objeto de ensino:

“No entanto, nesta vez, o público era **diferente**, pois não se tratava de professores, mas de um público de estudantes, dos quais alguns não dominavam o francês, assim, as tomadas das falas eram **menos importantes** e a participação no chat **mais intensa**. **Uma outra diferença** era a duração da aula (50 minutos), que impunha um ritmo **mais rápido** e reações em grupo **mais curtas**”⁹ (Formadora E).

“Estar implicada neste projeto **não foi uma tarefa muito evidente**, porque eu conhecia as técnicas, mas **não estava realmente claro** para mim o que era **pertinente** de compartilhar com os estudantes”,¹⁰

“Além disso, a restrição do tempo (50 min. por aula) nos exigiu **muita** objetividade nas apresentações”¹¹(Formadora V).

Nesses excertos, as formadoras evidenciam os desafios em ministrar um curso mais curto “que impunha um ritmo mais rápido” e “exigiu muita objetividade”, a dificuldade no objeto de ensino “não estava realmente claro para mim o que era pertinente de compartilhar com os estudantes”. Além disso, mencionam a diferença do público e o nível de língua dos alunos, uma vez que alguns não tinham domínio do francês e “as tomadas de fala eram menos importantes, e a participação do chat mais intensa”, evocando, provavelmente suas experiências em que a interação oral costuma ser julgada como importante em uma aula.

Ainda no que concerne às *modalizações*, vimos que as formadoras julgaram como positiva a participação do projeto, tanto no que diz respeito à formação didática e profissional, abordar a temática de avaliação e o compartilhamento de experiência entre o coletivo e entre os alunos:

“Participar deste projeto foi uma experiência **muito rica** profissionalmente e didaticamente”¹²
“eu gostaria de dizer que foi um **prazer** participar de um projeto como este”¹³ (Formadora V).

“Eu tenho certeza de que essas trocas são **realmente positivas** dos dois lados. Compartilhar o que nós fazemos, nossa forma de trabalhar foi **formativo** para eles e também para nós mesmos, uma vez que nós pudemos refletir sobre nosso trabalho de **forma crítica**, assim como ampliar nosso olhar observando o contexto deles”¹⁴ (Formadora F).

⁹ “Pourtant, cette fois-ci le public était différent, car il ne s’agissait pas des enseignants, mais d’un groupe d’étudiants, dont quelques-uns ne maîtrisaient pas le français, ainsi, les prises de parole étaient moins importantes. et la participation sur le chat plus intense. Une autre différence c’était la durée de la séance (50 minutes), qui imposait un rythme plus rapide et des interactions en groupe plus courtes”. Nossa tradução.

¹⁰ “être impliquée dans ce projet n’a pas été une tâche très évidente parce que je connaissais les techniques mais ce n’était pas vraiment clair pour moi ce qui était pertinent de partager avec les étudiants” Nossa tradução.

¹¹ “De plus, la contrainte du temps (50 min. par séance) nous a exigé beaucoup d’objectivité dans les présentations” Nossa tradução.

¹² “Participer à ce projet a été une expérience très riche professionnellement et didactiquement”. Nossa tradução.

¹³ “Pour finir je voudrais dire que ça a été un plaisir de participer d’un projet comme celui-ci”. Nossa tradução.

¹⁴ “Je suis convaincue que ces échanges sont vraiment positifs des deux côtés. Partager ce que nous faisons/notre façon de travailler a été formatif pour eux et aussi pour nous-mêmes, puisque nous avons pu réfléchir sur notre travail de façon critique, ainsi qu’élargir notre regard en observant leur contexte”. Nossa tradução.

“Eu acho que este contexto era **realmente diferente**, no nível da comunidade de estudantes, uma vez que eu trabalho com alunos brasileiros e do conteúdo, que não é o ensino de FLE, mas a avaliação, então é um **verdadeiro ponto positivo** para a minha formação profissional”.¹⁵

“Poder conhecer um outro contexto de ensino e preparar aulas com as outras professoras foi uma experiência **muito rica**”¹⁶ (Formadora A).

“Uma das coisas que eu **gostei muito** foram os *feedbacks* dos estudantes no início das aulas e as suas questões, pois isso nos permitiu considerar e abordar alguns pontos em resposta às suas necessidades”¹⁷(Formadora E).

Vemos, nesses relatos, modalizações apreciativas como “muito rica”, “realmente positiva”, “formativo”, “prazer” etc. que evidenciam a experiência de formação como positivas por parte das formadoras, além de terem evidenciado os pontos que apreciaram, como a diferença dos contextos, poder trabalhar a temática de avaliação e receber *feedbacks* dos alunos.

Em síntese, as análises nos permitem compreender, através dos relatos, as representações construídas pelas professoras-formadoras sobre como esse dispositivo de formação foi elaborado, implementado e percebido. As análises dos conteúdos temáticos evidenciam que o contexto (público, objeto, duração da formação) foi marcante para as formadoras, ao mesmo tempo em que o apoio na experiência anterior e na comunidade de prática foi fundamental para que a formação se constituísse como um espaço de crescimento e aprendizagem profissional. Os processos observados no nível da coesão verbal, apontam para uma aprendizagem social, envolvendo o fazer, o experienciar, o pertencer e o tornar-se. As modalizações permitiram identificar não somente os aspectos positivos da vivência da formação, mas também as dificuldades que se colocaram nesse contexto.

A engenharia didática nos fornece subsídios para modelizar um objeto de ensino, conceber dispositivos, testá-los e avaliá-los. Conforme afirma Dolz (2016), a análise posterior à implementação do dispositivo se enriquece quando são levadas em consideração as representações dos professores ou formadores envolvidos. Como vimos, em nosso estudo, a análise dos relatos de experiência das formadoras implicadas permitiu não somente identificar sua representação sobre sua participação em um dispositivo inovador, mas também a levantar os desafios presentes. Esse tipo de análise espera contribuir para que novos dispositivos envolvendo uma comunidade de prática em telecolaboração levem em consideração os aspectos mencionados ou ainda que haja uma preparação prévia dos participantes de forma a antecipar tais desafios.

5 CONCLUSÕES

Neste artigo, tivemos por objetivo apresentar um dispositivo de formação organizado em formato de telecolaboração entre duas comunidades de prática: uma de estudantes universitários canadenses e outra de professores-formadores brasileiros. O dispositivo foi construído segundo as

¹⁵ “Je crois que ce contexte était **vraiment différent**, au niveau de la communauté d’étudiants, vu que je travaille surtout avec des élèves Brésiliens, et du contenu qui n’est pas l’enseignement du FLE, mais l’évaluation, alors c’est un **vrai atout** pour ma formation professionnelle”. Nossa tradução.

¹⁶ “Pouvoir connaître un autre contexte d’enseignement et préparer des cours avec d’autres professeures a été une expérience **vraiment riche**”. Nossa tradução.

¹⁷ “Une des choses que **j’ai beaucoup appréciées** ont été les *feedbacks* des étudiants au début du cours et leurs questions, car cela nous a permis de prendre en compte et d’aborder quelques points en réponse à leur besoin”. Nossa tradução.

orientações da Engenharia Didática (DOLZ, 2016), pois foi concebido segundo as fases descritas por Dolz e Lacelle (2017), embora se tratasse de uma formação de professores e não do ensino de línguas. Nessa perspectiva, houve a construção de um objeto de ensino, já que, tanto do lado canadense, quanto do lado brasileiro, foram selecionados textos teóricos e atividades que permitissem caracterizar o objeto a ser ensinado, ou seja, a avaliação em línguas estrangeiras/segundas. Com esse objetivo, construímos o dispositivo de formação, planejando os instrumentos e procedimentos para trazer inovações. Ambas as professoras universitárias, do lado canadense e do lado brasileiro, coordenaram tecnicamente e acompanharam a implementação do dispositivo. Por fim, realizamos a última etapa da engenharia didática, ou seja, a avaliação e balanço das vantagens e limites do dispositivo implementado.

Com base na quarta etapa, analisamos o plano global dos relatos de experiência das professoras-formadoras, revelando os processos envolvidos na elaboração e implementação do dispositivo, que levou em conta aspectos do sistema didático: o polo aluno, representado por comentários sobre o público do dispositivo de formação, que teve impacto na implementação; o polo professor, que se traduziu em comentários sobre o coletivo de professoras formadoras e sua experiência anterior; e o polo dos saberes e instrumentos, caracterizado pelo objeto de ensino e por aspectos como a duração das aulas e a metodologia utilizada para a formação, que também tiveram impacto na implementação do dispositivo.

A análise dos processos verbais expressos nos relatos das professoras-formadoras revelou que o dispositivo implementado se constituiu em uma verdadeira comunidade de prática (WENGER, 2010), permitindo uma aprendizagem social pelas professoras-formadoras e, possivelmente, pelos estudantes do curso. Essa análise evidenciou, também, que os componentes comunidade, identidade e significado, prática, estavam presentes nos relatos, mostrando que elas sentiram o pertencimento a uma comunidade de prática, criando uma história comum e tornando-se formadoras representantes daquela comunidade, atribuindo significado e experienciando a situação e engajando-se conjuntamente na ação, ao conceber, elaborar e ministrar os encontros do dispositivo de formação.

Por fim, a análise das modalidades apreciadas encontrou permitiu compreender as vantagens e limites do dispositivo de formação elaborado. Dentre as vantagens, observamos que todas as professoras consideraram que a experiência trouxe grande enriquecimento para sua formação didática e, sobretudo, para sua vida profissional, enquanto formadoras de novos professores. Quanto aos limites, podemos concluir que estes estavam sobretudo ligados ao confronto entre duas comunidades de práticas bastante distintas, já que o dispositivo envolveu professores brasileiros e alunos universitários canadenses. Como em outros dispositivos de telecolaboração cujo foco é a aprendizagem linguística, observamos que as diferenças interculturais foram marcantes, tais como a duração da aula, bem mais curta do que as aulas em contexto brasileiro, e o nível linguístico dos alunos, muito heterogêneo, já que o curso ministrado pela professora canadense era ministrado em inglês, ou seja, a língua francesa não era necessária para o curso e não havia um pré-requisito em relação ao nível exigido.

Apesar desses limites e desafios enfrentados, acreditamos que a experiência com o dispositivo de formação implementado foi bem-sucedida, pois permitiu, do lado das professoras-formadoras, uma grande aprendizagem sobre a formação para avaliação em línguas estrangeiras e uma consolidação do sentimento de pertencimento a uma comunidade de prática que guarda princípios comuns e se constitui como um polo de formação de futuros professores.

REFERÊNCIAS

- BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ, 1999.
- BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J.-P. *Théories du langage: nouvelle introduction critique*. Bruxelles: Mardaga Supérieur, 2019.
- BULEA, E.; BRONCKART, J.-P. Les représentations de l’agir enseignant dans le cadre du genre entretien. *Raido*, Dourados, v. 6, n. 1, p.131-149, 2012. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/1780>. Acesso em: 23 ago. 2022.
- CAWS, C.; LOUSADA, E.; MARRA, A. Étayage en ligne et développement de la conscience métacognitive. *Alsic* [En ligne], v. 22, n. 2, 2019. Disponível em: <http://journals.openedition.org/alsic/3787>. Acesso em: 18 ago. 2022.
- DANTAS-LONGHI, S. M. *A formação como trabalho - Análise da atividade do tuteur-formador de professores de francês como língua estrangeira*. 2017. 370 p. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, Departamento de Letras Modernas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *Delta: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 32, n. 1, p. 237-260, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4450321726287520541>. Acesso em: 17 ago. 2022.
- DOLZ, J.; GAGNON, R. (org.). Introduction. In: DOLZ, J.; GAGNON, R. (org.). *Former à enseigner la production écrite*. Genève: Presses Universitaires du Septentrion, 2018. p. 11-22.
- DOLZ, J.; LACELLE, N. L’innovation en didactique: de la conception à l’évaluation des dispositifs. *La Lettre de l’AIRDF*, n. 62, p. 5-9, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.3406/airdf.2017.2129>. Acesso em: 17 ago. 2022.
- DUARTE, N. A. *O papel das entrevistas de aloconfrontação na formação de professores iniciantes de Francês como língua estrangeira*. 2017. 336 f. Dissertação (Mestrado em Letras, Língua e Literatura Francesa) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, Departamento de Letras Modernas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- FAZION, F. *A elaboração de Livro Didático baseado em gêneros textuais por professores de francês: análise de uma experiência*. 2017. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-08022017-120300/>. Acesso em: 23 ago. 2022.
- GAGNON, R.; BALSLEV, K. La formation des enseignants d’un point de vue didactique: bilan de deux décennies d’articles de Repères. *Repères*, n. 46, p. 149-174. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/reperes.100>. Acesso em: 18 ago. 2022.

LOUSADA, E. G. Aprendendo o “*métier*” de professor: uma análise de textos produzidos em situação de formação inicial de professores de francês. In: SZUNDY, P. C.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A. (org.). *Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes, 2011.

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

LOUSADA, E. G. Intervenção, pesquisa e formação: Ações para a aprendizagem do trabalho docente e para o desenvolvimento de professores. *Horizontes*, v. 35, n. 3, p. 94-104, set./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v35i3.559>. Acesso em: 30 ago. 2022.

LOUSADA, E. G. Le jeu de voix dans les verbalisations des enseignants sur leur travail: prise de conscience, réflexion sur le métier et formation. *Travail et apprentissages*, n. 17, p. 103-120, 2017.

LOUSADA, E. G.; DANTAS-LONGHI, S. M. Vozes em confronto: o papel das entrevistas de confrontação no desenvolvimento do professor e de sua atividade de trabalho. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2014. p. 143-166.

LOUSADA, E. G.; TIGCHELAAR, M. Rencontre avec une communauté de pratiques : Leçons d’une Global Classroom. In: SYMPOSIUM OF SOUTHERN ONTARIO UNIVERSITIES ON NEW PERSPECTIVES IN LANGUAGE EDUCATION, 3., 2022, Toronto. Apresentação oral.

LOUSADA, E. G.; MARRA, A.; CAWS, C. Gêneros textuais, correção por pares e reescrita em ambiente virtual: práticas colaborativas entre alunos brasileiros e canadenses. In: LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. D’O; BUENO, L.; ROJO, R.; ARANHA, S.; ABREU-TARDELLI, L. (org.). *Diálogos brasileiros no estudo de gêneros textuais/discursivos*. Araraquara: Letraria, v. 1, p. 860-881, 2016. Disponível em: <https://www.letraria.net/dialogos-brasileiros-no-estudo-de-generos-textuaisdiscursivos/>. Acesso em: 18 ago. 2022.

HELM, F. The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe. *Language Learning & Technology*, v. 19, n. 2, p. 197-217, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10125/44424>. Acesso em: 18 ago. 2022.

MARRA, A. *A correção por pares através de ferramentas digitais como mediações formativas no ensino-aprendizagem do francês como língua estrangeira*. 2018. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Acesso em: 2 set. 2022.

MEDRADO, B. P. A constituição dos relatos de experiência como um gênero na formação de professores. *Leitura*, Maceió, n. 39, p. 111-128, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/ojs2-somente-consulta/index.php/revistaleitura/article/view/7261/0>. Acesso em: 17 ago. 2022.

MENEZES, M. C. *O trabalho do professor e as prescrições feitas por organismos governamentais e estabelecimentos de ensino*. 2015. 246 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

O’DOWD, R. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of Unicollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, v. 1, p. 1-23, abr. 2018. Disponível em: <https://journal.unicollaboration.org/article/view/35567>. Acesso em: 22 ago. 2022.

RAMPAZZO, L.; ARANHA, S. Telecollaboration and genres: a new perspective to understand language learning. *Journal of Virtual Exchange*, v. 2, p. 7-28, 2019. Disponível em: <https://journal.unicollaboration.org/article/view/35637>. Acesso em: 6 set. 2022.

SCHUBAUER-LEONI, M. L.; DOLZ, J. Comprendre l'action et l'ingéniosité didactique de l'enseignement: une composante essentielle de la transformation de l'école. In: BRONCKART, J.-P.; GATHER-THURLER, M. (ed.). *Transformer l'école*. Bruxelles: De Boeck Université, 2004. p. 147-168. (Série Raisons Éducatives).

SILVA, E. C. da. *O vivido, o revivido e os possíveis do desenvolvimento em diálogo: um estudo sobre o trabalho do professor de FLE com os conteúdos culturais*. 2015. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, Departamento de Letras Modernas, Faculdade de Filosofia, e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.8.2015.tde-29062015-125936>. Acesso em: 23 ago. 2022.

SILVA, E. C. Trabalhar com cultura em aula de língua estrangeira: um estudo sobre os mecanismos de textualização na construção do objeto de discurso “conteúdos culturais”. In: GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. et al. (org.). *Trajetórias teórico-metodológicas nos estudos do discurso*. São Paulo: FFLCH/USP, 2019. p. 175-191. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/9788575063910>. Acesso em: 25 ago. 2022.

SILVA, E. C.; LOUSADA, E. G. Transformar a experiência vivida: uma análise sobre as verbalizações dos professores na entrevista de autoconfrontação. *Nonada*, Porto Alegre, v. 1, n. 28, p. 135-155, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512454262010>. Acesso em: 25 ago. 2022.

WENGER, E. Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In: BLACKMORE, C. (ed.). *Social learning systems and communities of practice*. London: Springer, 2010. p. 179-198. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_11. Acesso em: 22 ago. 2022.

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning, and identity: learning in doing: social, cognitive and computational perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.