



**Universidade de Brasília**

Instituto de Letras – IL

Departamento de Tradução e de Línguas Estrangeiras – LET

**TRADUÇÃO COMENTADA DO ARTIGO “DE L’APPRENTISSAGE À LA  
FORMATION. POUR UNE NOUVELLE PSYCHOPÉDAGOGIE DES ADULTES” DE  
PHILIPPE CARRÉ:  
As especificidades do gênero artigo científico**

Projeto final do curso de tradução apresentado à  
Universidade de Brasília como requisito parcial  
para a obtenção do título de bacharel em Letras-  
Tradução- Francês.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Clarissa Prado Marini

Vitória Oliveira Araya

Brasília, 2023

**TRADUÇÃO COMENTADA DO ARTIGO “DE L’APPRENTISSAGE À LA  
FORMATION. POUR UNE NOUVELLE PSYCHOPÉDAGOGIE DES ADULTES” DE  
PHILIPPE CARRÉ:**

**As especificidades do gênero artigo científico**

Vitória Oliveira Araya  
Universidade de Brasília

**RESUMO:**

O presente trabalho apresenta uma tradução comentada do artigo “*De l’apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes*”, escrito pelo professor e pesquisador Philippe Carré. Trata-se de um texto da área da Pedagogia com interseção na Psicologia que discorre a respeito da formação dos adultos, mais especificamente da formação ao longo da vida. No processo tradutório mostrou-se um pouco da terminologia da área e do processo descritivo do texto. Além da tradução comentada, este trabalho explanou sobre a importância da tradução dos artigos científicos e suas contribuições na construção e disseminação do conhecimento. Sabemos que a globalização trouxe consigo grande volume de saberes e estes em muitas línguas. O conhecimento advindo desses artigos é de grande relevância não só ao meio acadêmico, mas também ao público em geral. Para o primeiro traz grandes contribuições de pesquisas novas e complementação para as já existentes, e para o segundo é uma forma de difusão do assunto aos interessados. Nesse sentido, mostramos a importância da tradução e do gênero artigo científico para a área acadêmica. Além disso, como ele pode ser útil enquanto trabalho de conclusão de curso, assim como este o é.

**Palavras-chave:** Tradução comentada; Pedagogia; Philippe Carré; Formação de adultos; Artigo científico.

**RESUMÉ:**

Le présent ouvrage présente une traduction commentée du texte « *De l’apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes* », écrit par Philippe Carré, le texte traduit est issu du domaine de la Pédagogie avec intersection en Psychologie et traite de la formation des adultes, plus précisément de la formation tout au long de la vie. Dans le processus de traduction, un peu de la terminologie de la région et le processus descriptif du texte seront montrés. De plus de la traduction commentée, cet ouvrage expliquera l’importance de la traduction d’articles scientifiques et leurs apports à la construction et à la diffusion des

connaissances. Nous savons que la mondialisation a apporté avec elle un grand volume de connaissances et celles-ci dans de nombreuses langues. Les connaissances issues de ces articles sont d'une grande pertinence principalement pour le milieu académique, mais elles peuvent aussi être destinées au grand public. Où pour le premier, elles apportent de grandes contributions de nouvelles recherches et de compléments au déjà existant, et pour le second, c'est un moyen de diffuser le sujet auprès des parties intéressées. Par conséquent, nous montrerons l'importance de la traduction et ensemble l'importance du genre d'article scientifique pour le domaine académique. En outre, comment cela peut être utile comme travail de conclusion de cours, comme celui-ci.

**Mots-clés:** Traduction commentée; Pédagogie; Philippe Carré ; Formation des adultes; Article scientifique.

## 1. Introdução

No presente trabalho nos dedicaremos a tradução do artigo científico, e para isso iniciaremos com uma pequena revisão bibliográfica a respeito de gênero textual e tipo textual. De acordo com o trabalho da pesquisadora Viviane Possamai “a expressão gênero textual tem seu fundamento atribuído principalmente à conceitualização de gênero discursivo na obra de Bakhtin, *Estética da Criação Verbal* (1997)” (2004, p. 21). No mesmo texto ela discorre a respeito do traço comum aos gêneros, sendo este idealizado por Bakhtin como a natureza linguística dos enunciados. Marchushi discorre a respeito das “formas relativamente estáveis” dos gêneros, que significa que as construções composicionais se tornam estáveis de acordo com seu uso frequente nas práticas verbais de um grupo cultural. Essa afirmação para Possamai é importante pois dentro da tradução ela confirma a existência de expressões textuais e discursivas que são frequentes e sistemáticas dentro de textos que são artigos científicos. Em uma forma de contrapor os pensamentos, ela apresenta o teórico John M. Swales que parte do pressuposto de que os gêneros estão divididos em quatro áreas sendo elas o folclore, a literatura, a linguística e a retórica, e aplica os gêneros em sua grande maioria ao ensino e ao aprendizado de língua estrangeira (que para nós tem grande importância nesse trabalho, já que ele respalda o aprendizado da língua estrangeira e consequentemente a tradução). Dentro dessas quatro áreas, Swales menciona seis aspectos comuns a elas:

- (i) uma classificação duvidosa dos gêneros e de um prescritivismo prematuro e pouco cuidadoso;
- (ii) uma noção de que os gêneros são importantes na integração de passado e presente;
- (iii) um reconhecimento de que gêneros estão situados dentro de comunidades discursivas, em que crenças e práticas de denominação dos participantes

têm relevância; (iv) uma ênfase no propósito comunicativo e na ação social; (v) um interesse em uma estrutura genérica (e no qual o artigo está baseado); (vi) uma compreensão da dupla capacidade gerativa de gêneros – de estabelecer objetivos retóricos e de incentivar sua realização. (POSSAMAI, 2004, pg. 29)

Em conjunto aos seis aspectos Swales de acordo com Possamai faz uma definição equivocada com relação ao que é gênero,

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros da comunidade discursiva que trabalha com eles e, portanto constituem a lógica subjacente aos gêneros. Essa lógica molda a estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe a escolha do conteúdo e o estilo. Além do propósito, os exemplares de um gênero exibem vários padrões de similaridade em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público alvo. (SWALES apud POSSAMAI, 2004, pg. 33)

E consoante ao trabalho de tradução, Possamai consegue justificar a importância do estudo do gênero para a tradução, segundo a professora e acadêmica Amparo Hurtado Albir,

Consideramos que a descrição e a classificação dos gêneros é fundamental para o desenvolvimento dos estudos descritivos em Tradutologia, já que permitem conhecer melhor as modalidades e tipos de tradução, mas também para a didática da tradução, por suas aplicações pedagógicas. Daí a importância de seguir pesquisando para identificar mais gêneros em outros âmbitos específicos, para conhecer melhor os padrões de gêneros e sub-gêneros nos já identificados (técnicos, jurídicos, audiovisuais, etc.) e para contrastar seu funcionamento em línguas diferentes. (HURTADO ALBIR apud POSSAMAI, 2004, pg. 39)

De forma complementar o texto de Possamai reforça que para a tradução de um artigo científico, mesmo sendo ele um gênero estável, é preciso identificar seu nível textual, estruturas e a cultura das línguas em que se encontram.

Sendo assim, apresento o artigo traduzido neste trabalho “*De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes*”. O artigo foi escrito por Philippe Carré, professor na Universidade Paris Nanterre, atuante na área específica da aprendizagem e formação de adultos dentro do campo das ciências humanas, especificamente da pedagogia e psicopedagogia. Escreveu o artigo utilizando um estilo de texto direcionado ao meio acadêmico com objetividade, coesão, coerência e precisão das informações, porém com uma linguagem de fácil compreensão e foi publicado em uma revista de circulação científica-acadêmica, *Revue française de pédagogie, Recherches en éducation*. Tratando-se de um artigo escrito na área da formação de adultos, o autor quis ressaltar a importância de um aprendizado ao longo da vida (como ele mesmo diz em seu trabalho). E por ser um texto produzido dentro do ambiente universitário mostra como a realidade pode ser retratada e estudada, pois sabemos que hoje em dia não são apenas jovens recém-saídos do ensino médio (no caso da França, *Lycée*) que entram na universidade, podendo também entrar aquelas pessoas com idade mais “avançada” e assim continuarem seus estudos e aprendizados. Além disso, o texto também compreende a área da

formação continuada, sendo aquela que acompanha a vida e o trabalho (sendo este o trabalho remunerado). No Brasil, assim como na França é possível ver pessoas que trabalham e estudam ao mesmo tempo. Além dessa modalidade, há aqueles em que o trabalho permite um “afastamento” para estudo profissionalizando ou aperfeiçoamento, existindo até uma lei na França<sup>1</sup> que assegura isso e é descrita no artigo traduzido. Com relação à estrutura do texto escrito por Carré, por se tratar de uma publicação dentro do meio acadêmico, ele segue o padrão de artigo científico, sendo este o foco do presente trabalho de conclusão de curso.

## **2. O artigo científico**

### **2.1 Características do gênero “artigo científico”**

Bakhtin considera gêneros de discurso, também chamados gêneros textuais, os tipos estáveis de enunciados. Segundo Bakhtin a língua se transforma através de enunciados, e no texto apresentado por Andrade (2001), ela ressalta em seu trabalho que o termo gênero é comumente associado à literários e por isso na linguística foi criada a expressão tipos textuais. De forma mais pragmática, a ABNT<sup>2</sup> (NBR 6022, 2003, p. 2) descreve que o artigo científico pode ser definido como a “Parte de uma publicação com autoria declarada, que apresenta e discute ideias, métodos, técnicas, processos e resultados nas diversas áreas do conhecimento.”

O artigo científico tem por finalidade a propagação da informação, tornar públicos trabalhos e pesquisas feitos principalmente dentro do ambiente acadêmico. É o tipo de texto que preza por um conteúdo objetivo e que comunique de maneira clara e concisa ideias e informações referentes a um assunto escolhido. É importante destacar que é necessário o uso de linguagem formal, vocabulário adequado à área de desenvolvimento escolhida, coerência na argumentação e principalmente fidelidade e referenciamento às fontes citadas.

É um texto que em seu processo é constituído pelos seguintes elementos: pré-textuais, textuais e pós-textuais. Os elementos pré-textuais são aqueles que identificam o artigo: Título; Subtítulo (opcional); Autor(es); Resumo na língua do texto; Palavras-chave na língua do texto. Os elementos textuais são os que compõem a parte densa de conteúdo, que centraliza as ideias e pesquisas feitas: Introdução; Desenvolvimento; Conclusão. Por fim, os elementos pós-textuais que são aqueles complementares, que trazem uma justificativa ao artigo e abrangem outras línguas: Título em língua estrangeira; Subtítulo em língua estrangeira (se houver);

---

<sup>1</sup> Lei de 16 de julho de 1971 (Loi de 1971- Loi Delors); comparando com o Brasil, teremos a licença remunerada ou não dentro de órgãos públicos.

<sup>2</sup> Associação Brasileira de Normas Técnicas – é uma entidade privada sem fins lucrativos que tem por finalidade elaborar normas de padronização.

Resumo em língua estrangeira; Palavras-chave em língua estrangeira; Notas explicativas; Referências; Glossário; Apêndices; Anexos.

## 2.2 A importância do artigo científico dentro do meio acadêmico

O artigo científico tem sido ultimamente um importante “veículo” de transmissão de conhecimento e conteúdo, pois como descreve o trabalho Talita Freire Arantes (2011)<sup>3</sup>, “(...)servem como disseminadores de dados e conhecimento tecnológicos e científicos”. E como citado acima é um texto que exige uma pesquisa aprofundada no assunto, além de que na hora da produção essas ideias devem ser sintetizadas para melhor serem passadas ao seu público-alvo, e por ser um texto investigativo promove o aumento do conhecimento para a própria pessoa que o faz.

A relevância do artigo científico se dá também por ser de fácil acesso, e nos dias de hoje com a tecnologia temos as revistas de publicação científica online, além dos portais e bancos de dados universitários.

Usando a justificativa da disseminação de conhecimento e pesquisa aprofundada, muitas universidades e outras instituições de ensino superior estão utilizando o artigo científico como forma de avaliação final de curso, pois de acordo com um trecho do artigo científico escrito em um congresso sergipano<sup>4</sup> a respeito das contribuições do artigo para o ensino superior, com isso:

[...] promove-se o ensino pela pesquisa, possibilitando a que o estudante universitário colabore com a construção do conhecimento, buscando os porquês e a soluções fundamentadas em teorias e observações, utilizando procedimentos metodológicos, técnicos e científicos [...] (GONÇALVES; WANDERLEY; NASCIMENTO, 2014, p. 7)

O texto também afirma que,

[...] o impacto do artigo científico cada vez mais será avaliado pelo cumprimento da finalidade tecnológica, a qual nem sempre é precipuamente direcionada para a melhoria da qualidade de vida. Complementando, no âmbito da divulgação científica, o impacto gerado pela publicação de um artigo representa a produção do conhecimento que contribui para legitimar e promover a memória da ciência contemporânea. (GONÇALVES; WANDERLEY; NASCIMENTO, 2014, p. 9)

É possível identificar o quanto o artigo citado acima se revela importante para esse trabalho pois enfatizou questões pertinentes à vivência universitária, e não somente isso, como

---

3 Ex-aluna da Universidade de Brasília (UnB) – graduada no curso de Letras Tradução Francês no ano de 2011.

<sup>4</sup> IV Congresso Sergipano de História & IV Encontro Estadual de História da Anpuh/Se, O Cinquentenário do Golpe de 64, 2014, Aracaju. Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe, 2014.

também reafirma a importância do presente trabalho, pois demonstra a contribuição do artigo científico para o meio acadêmico. Ainda citando o mesmo artigo:

No cotidiano da sala de aula no ensino superior, o artigo contribui para a assimilação contínua e progressiva dos conteúdos pesquisados, proporcionando ao professor e ao estudante, um instrumento metodológico de trabalho efetivo e criativo, com a valorização do raciocínio lógico e amadurecimento intelectual, cominando, portanto, num impacto positivo em relação à vida acadêmica e ao futuro profissional. Diante disso, o artigo tem sido adotado com frequência como um dos trabalhos de conclusão de curso para avaliação final em banca examinadora e se aprovado, a obrigatoriedade de sua publicação em periódico especializado. (GONÇALVES; WANDERLEY; NASCIMENTO, 2014, p.10)

As universidades que já se tornaram adeptas do artigo científico como trabalho de conclusão de curso inclusive publicaram manuais de como redigir um bom artigo visando a sua publicação em revistas científicas. Alguns manuais são encontrados nas universidades: UFPB (Universidade Federal da Paraíba) – *“Manual para Elaboração de Artigo Científico”*, Secretariado Executivo; FEAPA (Faculdade de Estudos Avançados do Pará) – *“Orientações Gerais para Elaboração de Artigo Final de Curso de Pós-Graduação”*; UNITINS (Universidade Estadual do Tocantins) – *“Manual de Orientações para a elaboração do TCC, Texto 1, O Artigo Científico”*.

### **3. Tradução de textos especializados**

Ao compararmos as traduções especializadas com a de textos literários devemos começar a pensar nas questões básicas que servem como parâmetro para diferenciação de um texto, como por exemplo, a natureza e função do texto, a que público se dirige, e podemos pensar também a que gênero e/ou tipo textual pertence.

Independentemente do tipo de texto, seja ele literário ou especializado, o tradutor deve decidir quais escolhas tomar dentro de seu projeto de tradução. De acordo com Deslile e Woodsworth os tradutores “não devem ser considerados como canais passivos de informação especializada, mas sim como agentes inteiramente envolvidos com os textos que reformulavam em outra língua” (1998, p. 113). Partindo deste pressuposto podemos dizer que para um tradutor de textos especializados (sendo estes os principais responsáveis por transmitir e construir parte do conhecimento específico) é necessário o aprofundamento nas questões terminológicas do texto que se traduz, principalmente por ele ser um “[...] um elemento inerente às chamadas comunicações especializadas, as quais são tradicionalmente associadas à redação de artigos científicos, teses, resenhas, manuais, textuais especializados em geral.” (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 16). As mesmas autoras (idem, p. 67) também descrevem que “ao tradutor interessa um manejo terminológico competente, expresso pela adequada seleção, na língua de

trabalho, dos termos equivalentes àqueles utilizados pelos especialistas na língua original”. Sendo assim, podemos inferir que para uma melhor tradução dos textos especializados podem ser usadas as seguintes ferramentas para uma tradução mais fidedigna: glossários, dicionários técnicos e bancos de dados.

Dependendo das diferentes características dos textos sejam eles literários, acadêmicos ou de outras naturezas, o tradutor coautor do texto traduzido assumirá diferentes posições e fará diferentes escolhas em seus projetos de tradução. Mas independente do texto traduzido, o tradutor sempre terá um posicionamento crítico frente aquele texto, pois o processo de tradução passa pela subjetividade do tradutor.

### **3.1 Tradução de obras teóricas e tradução de artigos científicos e demais gêneros acadêmicos**

Entende-se que para a tradução de textos teóricos e os demais gêneros acadêmicos, a pessoa do tradutor exerce um papel de grande importância já que ele é a ponte entre o conhecimento da cultura de partida e a transmissão dele para a cultura-alvo. Reforçando a importância dos textos acadêmicos para divulgação e propagação do conhecimento, principalmente nos dias de hoje, com a globalização e expansão das fronteiras linguísticas, é importante que o tradutor tenha consciência da importância da tradução e faça escolhas para manter a precisão da terminologia da área. De acordo com as autoras Krieger e Finatto,

Cabe também observar que o uso de termos técnicos é um importante recurso para a precisão conceitual nas comunicações profissionais favorecendo, conseqüentemente, a almejada univocidade. A precisão conceitual torna-se uma condição necessária para um eficiente intercambio comunicativo, seja no universo da transmissão do conhecimento científico, seja para o assentamento de toda sorte de contratos jurídicos e comerciais, bem como das múltiplas e variadas proposições de intercambio tecnológico, científico e cultural, que se intensificam na atual sociedade globalizada. (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 18)

Além disso, as autoras reforçam que com a intensificação da globalização é necessário que novas competências linguísticas sejam aprendidas como por exemplo: o domínio de termos técnicos, ainda mais por hoje esses textos especializados serem de fácil acesso fazendo com que a demanda por traduções técnicas cresça e assim a necessidades de traduzir de forma adequada as terminologias de uma língua para outra, sendo justificado e necessário a divulgação em glossários, dicionários técnico-científicos e bancos de dados terminológicos.

## **4. Tradução de artigos científicos**

### **4.1 Tradução de artigos científicos como divulgação dinâmica de conhecimento**



Sabe-se que o objetivo principal do artigo científico é a propagação do conhecimento, pois de acordo com o texto de Paulo Brofman,

[...] objetivam divulgar a pesquisa para a comunidade, de forma que permita que outros possam utilizá-la e avaliá-la sob outras visões. As revistas, eletrônicas ou impressas, ainda são consideradas como o modo mais rápido e economicamente viável, para os pesquisadores fazerem circular e tornar visíveis os resultados do seu trabalho. Pois, é por meio de uma publicação científica que a sociedade toma conhecimento dos resultados de um trabalho de pesquisa e o que este representa para a coletividade. (BROFMAN, 2012, p. 419)

Sendo assim, podemos inferir que quanto mais traduções houver de artigos e textos acadêmicos, outras produções e pesquisas poderão ser desenvolvidas e/ou continuadas, pois existem inúmeros textos que podem ser partilhados e que complementam outros estudos.

Se faz necessária também a divulgação destes artigos para que eles alcancem o público, sendo esta a importância também de veiculações de forma gratuita como no Brasil. Muitas universidades estrangeiras não divulgam seus trabalhos de pesquisas de forma acessível para outros alunos sem antes ter um pagamento de forma simbólica para financiamento delas. Como descrito por Marlene Curly e Vera Roccato (2005) em seu trabalho “Nos últimos 50 anos presenciou-se verdadeira explosão da informação, disponibilizando grande quantidade de livros, revistas veiculados nos formatos impresso e eletrônico.” Isso demonstra a dinamicidade que existe nos dias de hoje quanto a divulgação de textos e informações, e por isso a tradução de artigos científicos precisa acompanhar esse processo, e não somente a tradução, como sua intenção final, que são suas publicações para a real efetivação de sua propagação.

Partindo do pressuposto de que um artigo científico é um meio de divulgação do conhecimento e de novas pesquisas feitas, entende-se que a tradução deles são uma forma de ajudar a propagação desse conhecimento. A tradução tem como função principalmente fazer com que mais pessoas leiam sobre assuntos e textos que não estão disponíveis em sua língua, ela foi feita para facilitar o acesso à informação.

Sendo assim, traduzir artigos científicos é tornar acessível o conhecimento de forma que haja o maior aproveitamento de conteúdo para quem recebe. De acordo com Marini (2019), Delisle e Woodsworth:

[...] complementam a sentença “A tradução assegura a descendência de toda ciência” do filósofo italiano renascentista Giordano Bruno, dizendo que a tradução desempenha um papel de inspiração para futuras pesquisas no país da língua traduzida já que esta estimula a reflexão e traz as bases do que já foi feito naquele mesmo campo do conhecimento em outras partes do mundo. (MARINI, 2019, p. 46 e 47)

Ou seja, além da tradução servir de veículo de propagação de informação e conhecimento, ela ainda é uma forma de perpetuação da ciência, desempenhando também o

papel de despertar a curiosidade de futuras gerações. Mais do que imaginamos a tradução é a chave por trás de todo conhecimento inicial adquirido dentro da civilização,

“[d]esde a invenção da escrita, os povos procuram adquirir o conhecimento técnico e científico dos seus vizinhos, e nessa antiga busca pelo que era visto como informação útil as traduções ocuparam um espaço muito amplo.” (DELISLE e WOODSWORTH traduzido por Bath apud MARINI, 2019, p. 46).

Assim é possível perceber a importância da tradução para o mundo acadêmico.

## 5. Comentários de tradução

O artigo traduzido, “*De l’apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes*” (2015), faz uso de uma linguagem formal acadêmica com clareza e objetividade. O autor do artigo Philippe Carré é professor na Universidade Paris Nanterre, atua tanto na graduação quanto na pós-graduação e é responsável pela equipe de pesquisa sobre aprendizado e formação. Suas principais pesquisas são relacionadas à formação de adultos, tendo publicado um livro a respeito do assunto e um podcast baseado no seminário feito no ano de 2022, sendo assim uma pessoa influente na área e em atividade acadêmica no momento presente.

Sabemos que para gerar conhecimento é necessário buscar conhecimentos de base, e assim a tradução se faz muito necessária nesse espaço pois ela traz informações que podem não ter sido aprofundadas em uma determinada cultura. O artigo em questão, de acordo com uma pesquisa feita no Google Acadêmico<sup>5</sup>, teve 39 citações sendo todas elas na língua francesa e todas na área da educação. Apesar desta pesquisa sobre o impacto do artigo ter sido feita de maneira simplificada podemos ao menos ilustrar de maneira inicial que o alcance deste artigo continua até o momento presente restrito à área linguística da língua francesa. Com a tradução e eventual publicação desta tradução em língua portuguesa, teríamos um alargamento do alcance do artigo. Sabemos que muitas obras teóricas e artigos de grande relevância acadêmica estrangeiros contribuíram para diversas áreas do conhecimento em áreas linguísticas diferentes de sua origem, como por exemplo: Walter Benjamin traduzido do alemão para outras línguas, Antoine Berman e Foucault traduzidos do francês, Bakhtin traduzido do russo, entre diversos outros teóricos importantes para Teoria da Tradução, Linguística, Filosofia, entre diversas outras áreas. Mesmo não sendo nossa área de estudo, podemos acreditar que a tradução deste texto pode contribuir para as pesquisas na área da Pedagogia e Psicopedagogia.

Durante o processo de tradução foi elaborada uma tabela com três colunas na qual a primeira coluna era dedicada ao texto de partida, a coluna intermediária ao texto provisório e a

---

<sup>5</sup> Pesquisa realizada em 01 de fevereiro de 2023.

terceira coluna ao texto de chegada, que foi a segunda versão da tradução. A escolha desta metodologia de trabalho se deu para que fosse possível estabelecer o fim da primeira versão que foi uma versão com pesquisas e comentários sobre dúvidas e reflexões, trazendo consigo melhores escolhas e uma tradução mais coerente com o texto original. A coluna intermediária existiu durante o processo de tradução, mas para o presente trabalho, será encontrado em anexo apenas a última versão. Acredito que após uma revisão e uma “(re)tradução”, foi possível chegar em uma versão definitiva mais consciente das escolhas tradutórias.

Além dos desafios a respeito de expressões idiomáticas, construções de frases invertidas, a terminologia especializada foi um pouco desafiadora levando a pesquisas em dicionários online, glossários especializados, e artigos tanto na língua francesa (língua do texto original) quanto na língua portuguesa (língua da tradução) para obter maior respaldo quanto à utilização do termo traduzido. Ao longo do processo tradutório foram utilizadas algumas ferramentas de tradução como o DeepL e o Reverso Context para traduzir e conferir a tradução feita por mim em expressões que causaram dúvida e estranhamento em seu contexto.

Logo no início do texto, precisei lidar com questões terminológicas de palavras que iriam seguir ao longo de todo o texto e tradução. Essas palavras foram *formation* e *apprenant*, ambos termos da área da Pedagogia, conceitos específicos que podem causar estranhamento para quem não é da área e que merecem estudo para compreender as diferenças conceituais em relação a outras palavras similares. Começando por *formation*, a princípio um cognato de “formação” em português, contudo, ao pesquisar o significado no dicionário francês online, Larousse é possível encontrar:

*“Action de former quelqu'un intellectuellement ou moralement; éducation: La formation du goût.*

*Synonymes: apprentissage – éducation”*<sup>6</sup>

A tradução correspondente seria “educação” ou “formação”. Fazendo uma pesquisa no dicionário de língua portuguesa, Aulete online, encontramos respectivamente:

Educação:

*“2. Educação, instrução (formação profissional).*

*3. Modo por que se forma um caráter, uma personalidade: jovens de boa formação.”*

Formação:

---

<sup>6</sup> Tradução minha: “Ação de formar qualquer um intelectualmente ou moralmente; educação: A formação do gosto. Sinônimos: aprendizagem – educação.”

- “1. Ação ou resultado de educar(-se). [Antôn.: deseducação.]  
 2. Processo formal de transmissão de conhecimentos em escolas, cursos, universidades etc.:  
 A educação é a alavanca do progresso da nação.  
 3. Formação e desenvolvimento da capacidade física, moral e intelectual do ser humano.  
 4. Conjunto de teorias e métodos relativos ao ensino e à aprendizagem; DIDÁTICA;  
 PEDAGOGIA.”

Conforme pesquisa feita em um glossário da língua francesa, foi possível encontrar a seguinte definição para *formation*:

Tend à remplacer progressivement les termes d’enseignement ou d’éducation dans le langage courant.  
 Son usage traduit une évolution des politiques et des pratiques en matière d’insertion professionnelle (prolongation des périodes d’apprentissage bien au-delà de l’adolescence).  
 La notion de formation, renvoie à l’ensemble des connaissances générales, techniques et pratiques liées à l’exercice d’un métier, mais aussi aux comportements, attitudes et dispositions qui permettent l’intégration dans une profession et, plus généralement, dans l’ensemble des activités sociales. La formation est alors un élément décisif des processus de socialisation. (G. FERREOL) (ACADÉMIE DE LILLE, 2006, p. 10)<sup>7</sup>

No decorrer do processo de tradução houve dúvidas sobre o emprego de “formação” ou “educação”, pois como *formation* tem o sentido tanto de “formação” quanto “educação”, a depender de diferentes contextos do texto original. Na tabela abaixo apresento a versão original e a versão final da tradução para exemplificar a escolha dos termos citados acima:

Quadro 1 – Trecho de tradução

| Texto original (FR)  | Texto traduzido (PT)  |
|--|---|
| Le micromonde de la <b>formation</b> diffuse et entretient un contresens psychologique et pédagogique en subsumant le processus d’apprentissage des adultes sous la pratique de la <b>formation</b> . (p.29) | O micromundo da <b>educação</b> se espalha e mantém um contrassenso psicológico e pedagógico, ao incluir o processo de aprendizagem de adultos sob a prática da <b>formação</b> . |
| Les situations de <b>formation</b> « apprenantes » (zone (c) dans la figure 1), fort heureusement nombreuses, concrétisent   | As situações de <b>formação</b> “aprendentes” (zona (c) na figura 1), que felizmente são numerosas, concretizam a articulação   |

<sup>7</sup> Tradução minha: Tende a substituir progressivamente os termos de ensino e educação dentro da linguagem cotidiana. Seu uso traduz uma evolução nas políticas e práticas em termo de inserção profissional (extensão dos períodos da aprendizagem para além da adolescência). A noção de formação refere-se a todos os conhecimentos gerais, técnicos e práticos ligados ao exercício de uma profissão, mas também aos comportamentos, atitudes e disposições que permitem a integração dentro de uma profissão e, de forma geral, dentro de todas as atividades social. A formação é, portanto, um elemento decisivo do processo de socialização.

|   |  |
|---|--|
| <p>l'articulation entre logique du sujet apprenant et logique d'intervention (Lameul, Jézégou &amp; Trollat, 2009). Le célèbre postulat de Schwartz selon lequel un adulte ne se formera que s'il trouve dans la <b>formation</b> une réponse à ses problèmes, dans sa situation, trouve ici une nouvelle légitimité. (p. 31)</p> | <p>entre a lógica do sujeito aprendente e a lógica de intervenção (Lameul, Jézégou &amp; Trollat, 2009). O famoso postulado de Schwartz segundo o qual um adulto só se formará se encontrar na <b>educação</b> uma resposta para seus problemas, em sua situação, encontra aqui uma nova legitimidade.</p> |
|---|--|

Fonte: Elaborado pela autora

O termo *apprenant*, ao buscar seu conceito em um glossário francês, foi possível encontrar: “*Individu en situation d'apprentissage. Formé de la même manière qu'un mot comme étudiant, « apprenant » insiste sur l'acte d'apprendre, dont il place l'initiative du côté de celui qui apprend.*”<sup>8</sup>(Académie de Lille, 2006, p. 3). Ao traduzir, seu “correspondente” de acordo com o dicionário online Michaelis é encontrado “aprendiz” ou “aluno”, contudo utilizando o conhecimento especializado da área, esse termo nesse contexto não quer dizer exatamente isso, mas sim “aprendente”. Pode soar estranho para brasileiros fora da área da Pedagogia, contudo, é um termo importante com um conceito específico dentro da área que faz ser diferente de “aluno” ou “aprendiz”, no glossário especializado Enciclopédia de Pedagogia Universitária Glossário Vol.2 (2006), disponibilizado no site online do Ministério de Educação (MEC), é possível encontrar a seguinte definição:

Aprendente: sujeito ativo e interativo no processo de construção de significado e de sentido de um determinado assunto, tema ou conteúdo. Nota: como autor de sua aprendizagem, é aquele ou aquela que estabelece relações entre os conhecimentos anteriormente adquiridos e os novos (CRUZ, M.W.) (p. 422).

O termo “aprendente” também é bastante utilizado e explorado em artigos da área pedagógica, como exemplificado no artigo escrito por Ana Maria Costa Silva (2008), ela conceitualiza o termo “aprendente” como:

[...] um novo modelo educativo – o do sujeito aprendente (DUBAR, 2000) – o qual evidencia, simultaneamente, um modelo de aprendizagem e um modelo identitário. Segundo Dubar (2000: 179), este modelo do ‘sujeito aprendente’ comporta duas componentes fundamentais – a “aprendizagem experiencial e a identidade subjectiva” – e opõe-se ao anterior modelo “da escolarização e das identidades colectivas” (Ibidem), cujo enfoque incidia no ensino, no papel do professor/formador e na transmissão do conhecimento. (COSTA, 2008, p. 6 e 7)

---

<sup>8</sup> Tradução minha: Indivíduo em situação de aprendizagem. Formado da mesma forma que uma palavra como aluno, “aprendente” enfatiza o ato de aprender, colocando a iniciativa do lado do aluno.

Outro desafio de tradução foi com uma sigla e sua descrição, *formation professionnelle continue (FPC)*, traduzida inicialmente como “formação profissional continua”. Ao pesquisar foi possível verificar que essa construção é mais usada em Portugal, já aqui no Brasil escuta-se muito a respeito de “formação profissional continuada”. Indo mais a fundo nas pesquisas fui atrás dos significados no francês e no português do Brasil. Na França, de acordo com o texto “*Droit de la formation professionnelle continue (FPC)*” da autora Sophie Pelicier-Loevenbruck, encontrado no livro publicado por Philippe Carré, “*Traité des sciences et des techniques de la formation*” (2011),

La formation professionnelle continue (FPC) se définit par opposition à la formation initiale, elle commence là où s’arrête cette dernière, lorsque l’individu entre dans la vie active. Elle demeure étroitement attachée à l’existence d’un contrat de travail et donc à la relation employeur/salarié, même si, avec les mesures en faveur des demandeurs d’emplois et de publics diversifiés, des passerelles sont créées.<sup>9</sup> (PELICIER-LOEVENBRUCK, 2011, p. 61)

E em uma outra fonte encontrei que a FPC tem por objetivo assegurar aos empregados uma formação para adquirir habilidades e competências profissionais ao decorrer de suas vidas. Já em português de acordo com o site do MEC (Ministério de Educação), o correspondente de acordo com o conceito do termo na língua francesa seria “Formação Inicial e Continuada (FIC)”, mas é possível encontrar em artigos acadêmicos o termo “Formação profissional continuada”, como por exemplo no artigo: Pesquisa e formação profissional continuada: (em) caminhos da educação inclusiva, escrito em uma dissertação de mestrado da UNIVÁS (Universidade do Vale do Sapucaí). A partir disso no processo das escolhas tradutórias a opção para ficar mais próxima ao termo escrito no original, foi mantida a versão “Formação profissional continuada”, para continuar a mesma sigla e não ser necessário a utilização de muitas notas de rodapé.

O autor do artigo utiliza também muitas expressões da área pedagógica em inglês e pega alguns empréstimos de outras áreas para definir alguns termos no texto. Abaixo serão apresentadas algumas palavras que são utilizadas:

Quadro 2 – Termos em inglês e suas definições

| Estrangeirismo em inglês | Definição |
|--------------------------|-----------|
|--------------------------|-----------|

---

<sup>9</sup> Tradução minha: A formação profissional continuada (FPC) se define pela oposição à formação inicial, ela começa onde esta última termina, quando o indivíduo entra na vida ativa. Ela permanece intimamente ligada a existência de um contrato de trabalho, portanto a relação empregador/empregado, mesmo que com as medidas a favor dos candidatos aos empregos e de públicos diversificados, pontes sejam criadas.

|                         |   |
|-------------------------|---|
| e-learning              | educação online ou educação à distância <sup>10</sup>           |
| lifelong learning       | aprendizado ao longo da vida ou educação contínua <sup>11</sup> |
| self-directed learning  | aprendizado autodirigido <sup>12</sup>                          |
| transformative learning | aprendizagem transformativa <sup>13</sup>                       |
| critical theory         | teoria crítica <sup>14</sup>                                    |
| affordances             | affordances <sup>15</sup>                                       |

Fonte: Elaborado pela autora

Com esses exemplos é possível verificar que dentro de um texto traduzido podem existir termos não traduzidos, no caso, termos estrangeiros que são emprestados para definir certas situações, normalmente é possível ver esses estrangeirismos quando há a solidificação da definição que acaba por se tornar “padrão” dentro da área que se encontra. Podemos ver isso também como um retrato dos dias atuais onde a globalização está cada vez mais difundida, fazendo com que haja o cruzamento de informações. Durante o processo das escolhas tradutórias pude refletir que o autor do artigo, Philippe Carré, utilizou os termos em inglês por algum motivo, podendo ser por conta da solidificação dos termos dentro da área da Pedagogia, e sendo assim para seguir a escolha de termos do autor, optei por manter os termos em inglês para assim expressar as ideias que o autor quer transmitir ao usá-los.

## 6. Considerações finais

<sup>10</sup> NETO, Eduardo Savarese. **Site do FIA Business School**, 2020. E-learning: o que é, como funciona e como usar no corporativo?. Disponível em: < <https://fia.com.br/blog/e-learning/> > Acesso em: 17 de nov. 2022

<sup>11</sup> FIA, **Site do FIA Business School**, 2021. Lifelong learning: Conceito, objetivos, pilares e vantagens. Disponível em: < <https://fia.com.br/blog/lifelong-learning-conceito-objetivos-pilares-e-vantagens/> > Acesso em: 30 de nov. 2022

<sup>12</sup> CAXITO, Fabiano de Andrade. **Alfabetismo Funcional em Alunos dos Cursos Superiores de Administração e de Gestão Tecnológica e sua Relação com Self Directed Learning**. São Paulo, 2006. 192 f. Dissertação (Mestrado em Administração) Administração de Empresas, Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, 2006.

<sup>13</sup> SCHUTEL, Soraia. **Site Soraia Schutel**, 2019. Aprendizagem transformadora. Disponível em: < <http://soraiaschutel.com/aprendizagem-transformadora/> > Acesso em: 01 de dez. 2022

<sup>14</sup> UNIMEP. **Site da Unimep**, 2015. Teoria Crítica da Sociedade. Disponível em: < <http://www.unimep.br/teoriacritica/index.php?fid=116&ct=2636#:~:text=A%20express%C3%A3o%20Teoria%20Cr%C3%ADtica%20%C3%A9,sociedade%20mais%20justa%20e%20humana.> > Acesso em: 01 de dez. 2022

<sup>15</sup> BROCH, José Carlos. **O Conceito de affordance como estratégia generativa no design de produtos orientado para a versatilidade**. Porto Alegre, 2010. 99 f. Dissertação (Mestrado em Design e Tecnologia) Programa de Pós-Graduação em Design, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

O artigo traduzido neste trabalho de conclusão de curso é um texto especializado da área da Pedagogia interligado com a Psicopedagogia, sendo assim um texto da área de humanas e diferente de textos técnicos científicos de áreas das exatas e biológicas. O artigo traduzido neste trabalho contém metáforas, expressões idiomáticas e uma linguagem compreensível tanto para quem é da Pedagogia quanto para quem é de fora dela. A tradução deste artigo, ou de qualquer outro, demonstra a importância da disponibilização de informação para aqueles que não falam uma determinada língua, fazendo com que essas pessoas possam acessar ao texto e compreender as informações nele contidas. A tradução no geral tem um papel relevante de promover a compreensão e a colaboração entre as culturas, e nisso ela possibilita o desenvolvimento a nível global. Neste caso que estamos falando do meio acadêmico, permite que novas pesquisas surjam e assim o conhecimento se propague.

Ao longo deste trabalho também foi mostrado que o gênero artigo científico tem sido um veículo de transmissão de conhecimento e conteúdo científico. Sendo o artigo relevante por ser acessível e fácil de se encontrar, graças à tecnologia e aos portais de publicação científica online. E atualmente em muitas instituições de ensino superior, o artigo científico é utilizado como forma de avaliação final de curso, pois promove o ensino pela pesquisa e permite que os estudantes colaborem com a construção do conhecimento geral. Além disso, a publicação de um artigo científico tem um impacto positivo no meio acadêmico e no futuro profissional de quem o escreve, pois valoriza o raciocínio lógico e o amadurecimento intelectual. Como já retratado o artigo dá ao estudante a oportunidade de ampliar suas habilidades de pesquisa, além disso, pode dar aos estudantes a oportunidade de publicar seu trabalho em uma revista científica sendo esta uma forma de preservar e promover a memória da ciência contemporânea.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AMARAL, Beatriz Helena Ramos. Haroldo de Campos e a tradução como prática isomórfica: as transcrições. **Eutomia**, Recife, 11 (1): 261-268, jan./jun. 2013

ANDRADE, Mara Lucia Fabricio de. Gêneros e tipos: uma aproximação. **SOLETRAS**, São Gonçalo: UERJ, Ano I, n.02, jul./dez. 2001

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - ABNT. NBR 6022. **Informação e documentação** - Artigo em publicação periódica científica impressa – Apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

ARANTES, Talita Freire. **Tradução de Artigos Científicos no Contexto da Segurança da Informação**, 2011, 94 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras-Tradução



Francês) Departamento de Línguas Estrangeira e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

AZENHA JR, João. **Tradução técnica, condicionantes culturais e os limites da responsabilidade do tradutor**. In: **Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**, Unicamp, 1999.

BROFMAN, Paulo Roberto, A importância das publicações científicas. **Cogitare Enfermagem**, Paraná, 17(3):419-21, Jul/Set 2012.

CURLY, Marlene Gonçalves; BOCCATO, Vera Regina Casari. O artigo científico como forma de comunicação do conhecimento na área de Ciência da Informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v.10 n.1, p. 94-107, jan./jun. 2005

CARVALHO, Eva Ferreira de. **Manual de Orientações para a elaboração do TCC**, 2008. Texto complementar de disciplina (Graduação em Serviço Social, matéria: Orientações de TCC II), Universidade Estadual do Tocantins, Palmas, 2008.

DELISLE, Jean, WOODSWORTH, Judith. **Os tradutores na história**. Tradução de Sérgio Bath. São Paulo: Editora Ática, 1998.

GONÇALVES, Hortência de Abreu; WANDERLEY, Lilian de Lins; NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz. **Artigo Científico: Contribuições à Construção do Conhecimento no Ensino Superior**. In: IV Congresso Sergipano de História & IV Encontro Estadual de História da Anpuh/Se, O Cinquentenário do Golpe de 64, 2014, Aracaju. Anais Aracaju: Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe, 2014. s/p.

KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Bocorny. **Introdução à Terminologia**, teoria & prática, São Paulo: Editora Contexto, 2004.

MANUAL para elaboração de artigo científico (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal da Paraíba (Centro de Ciências Aplicadas e Educação, Departamento de Ciências Sociais Aplicadas, Graduação em Secretariado Executivo), Mamanguape, Paraíba, 2017. Disponível em: < <https://www.ufpb.br/secretariado/contents/documentos/manual-de-elaboracao-do-artigo.pdf>>. Acesso em: 12 jan.2023.

MARINI, Clarissa Prado. **Tradução de Tradutologia Francesa no Brasil: Da História da Tradução à Tradução Comentada de L'Âge de la Traduction de Antoine Berman**. Florianópolis, 2019. 201 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.

OLIVEIRA, Claudio Luiz. A Importância da Tradução: Reflexões Sobre o Papel do Tradutor. **COMMUNITAS**, Se ninguém te ouve: escreva!, Acre, v1 n1, p.351 a 356, jan-jun.2017.

OLLÉON-LAVAUULT, Élisabeth. Créativité et traduction spécialisée. ASp, **Open Edition Journals**, 1996, Disponível em: <<https://journals.openedition.org/asp/3460#quotation>> Acesso em: 05 fev.2023

ORIENTAÇÕES gerais para elaboração de artigo final de curso de pós-graduação – FEAPA, Faculdade de Estudos Avançados do Pará, Belém, 2012. Disponível em: < [http://www.feapa.com.br/sitefeapa/artigo/MANUAL\\_DE\\_ARTIGO\\_FEAPA.pdf](http://www.feapa.com.br/sitefeapa/artigo/MANUAL_DE_ARTIGO_FEAPA.pdf)>. Acesso em: 12 jan.2023

POLCHLOPEK, Silvana; AIO, Michelle de Abreu. Tradução técnica: armadilhas e desafios. **Tradução & Comunicação**, Revista Brasileira de Tradutores, Brasil, n. 19, p. 101-113, 2009.

POSSAMAI, Viviane. **Marcadores textuais do artigo científico em comparação português e inglês**: um estudo sob a perspectiva da tradução. Porto Alegre, 2004. 165 f. Dissertação (Mestrado em Teorias do Texto e do Discurso), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

## REFERÊNCIAS USADAS NOS COMENTÁRIOS DE TRADUÇÃO:

APPRENANT. *In*: Michaelis Dictionnaire Bilingue. En ligne. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?r=6&f=5&t=0&palavra=apprenant>> Acesso em: 30 de out. 2022

CURSOS de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou Qualificação Profissional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/formacao-inicial-e-continuada-ou-qualificacao-profissional#:~:text=A%20forma%C3%A7%C3%A3o%20inicial%20e%20continuada,trabalhadores%20no%20mundo%20do%20trabalho>> Acesso em: 25 de jan. 2023

EDUCAÇÃO. *In*: Aulete Dicionário Digital. Online. Disponível em: <<https://aulete.com.br/educa%C3%A7%C3%A3o>> Acesso em: 30 de out. 2022

FERNANDES, Carla Helena. Pesquisa e formação profissional continuada: (em) caminhos da educação inclusiva. **Educação: Teoria e Prática**, 2014. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/6710>>. Acesso em: 25 de jan. 2023

FORMAÇÃO. *In*: Aulete Dicionário Digital. Online. Disponível em: <<https://aulete.com.br/forma%C3%A7%C3%A3o>> Acesso em: 30 de out. 2022

FORMATION. *In*: Larousse Dictionnaire. En ligne. Disponível em: <<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/formation/34643>> Acesso em: 30 de out. 2022  
 PELICIER-LOEVENBRUCK, Sophie. Droit de la formation professionnelle continue (FPC), dans: Philippe Carré éd., *Traité des sciences et des techniques de la formation*. **Cairn.info**, 2011. Disponível em: <<https://www.cairn.info/traite-des-sciences-et-des-techniques-de-la-format--9782100566891-page-61.htm>>. Acesso em: 25 de jan. 2023

SILVA, Ana Maria Costa. Mediação Formadora e Sujeito Aprendente ao longo da vida. *In*: IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos, 2008, Anais. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis. Textos convidados. ISBN: 978-85-87103-39-0, 2008, p. 1-14

## ANEXO 1 – LISTA DE TERMOS E SUAS TRADUÇÕES

### A

À tort – Erroneamente, Injustamente, Indevidamente

Agentivité – Agentivo

Aisément – Facilmente, Prontamente, Rapidamente

Andragogiques – Andragogias

Aperçu – Visão, Visão geral, Visualização, Resumo

### B

Balises – Baliza, Marco(a), Sinalização

Bannière – Bandeira, Faixa, Banner, Cartaz, Anúncio

Biunivoque – Biunívoco

### C

Compétence – Competência, Habilidade, Capacidade

Conative - Conativo

### D

Décalage – Deslocamento, Afastamento, Diferença, Distância

Défricher – Desbravar, Explorar, Abordar, Elucidar, Esclarecer

Dégager – Liberar, Libertar, Desprender, Desimpedir

Démentir – Desmentir, Desdizer

Dénombrer – Relacionar, Enumerar, Enunciar, Recensear

Dépit – Despeito, Rancor, Ressentimento, Desprezo

Désamorcer – Desarmar, Desativar, Neutralizar, Atenuar

Désuétude – Desuso

## **E**

Ébauchée – Esboçar, Delinear

Elucider – Elucidar, Esclarecer, Explicar

En subsumant – Ser incluído, Englobar, Cercar

Essor – Desenvolvimento, Crescimento, Impulso, Progresso

## **F**

Facilitante – Facilitar, Suavizar, Simplificar

Foisonnement – Abundância, Aumento de volume

Formation – Formação, Educação, Aprendizagem

## **H**

Hantée – Assombrar, Perseguir

Hâtivement – Precipitadamente, Apressadamente

Hôte – Anfitrião, Hospedeiro, Portador

Houlette – Cajado, Bordão, Vara

## **I**

Implication – Implicação, Consequência, Envolvimento

Inféodation – Enfeudação, Submissão, Obediência

Infime – Pequena, Ínfima, Mínima

Intrication – Confusão, Enredo, Entrelaçamento

**L**

Lancinantes – Lancinante, Irritante

**M**

Mise au point – Elucidar, Esclarecer, Explicar, Afinar, Arranjar

**N**

Numérique – Digital, Numérico, Computacional

**O**

Obère – Oberar, Onerar, Endividar

Obliettes – Esquecimento, Esquecido

Orée – Orla, Borda, Cúspide

**P**

Penchés – Inclinat, Debruçar, Analisar

Performance – Desempenho, Performance, Rendimento

Périssable – Perecível, Transitório, Corruptível

**R**

Relais – Revezamento, Transmissão, Ponte, Reencaminhamento

Relégué – Relegado, Rebaixado, Exilado

Renouant – Restabelecer, Reatar, Reconciliar, Reaproximar, Retomar

Résorption – Reabsorção, Supressão, Incorporação

**S**

Solidement adossé – Firmemente encostado/apoiado

**T**

Toute-puissance – Onipotência, Prepotência, Poder absoluto

**V**

Vicariant – Vicariante, Vicariato, Vicário

Volet – Painel, Vertente, Parte, Componente

Volition - Volição

## ANEXO 2 - TABELA DE TRADUÇÃO

| TEXTO ORIGINAL (FR)  | TRADUÇÃO DEFINITIVA (PT)  |
|--|---|
| <p><b>De l'apprentissage à la formation</b><br/> <b>Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes</b></p>  | <p><b>Do aprendizado a formação</b><br/> <b>Uma nova psicopedagogia aos adultos</b></p>   |
| Philippe Carré   | Philippe Carré  |
| <p>Le micromonde de la formation diffuse et entretient un contresens psychologique et pédagogique en subsumant le processus d'apprentissage des adultes sous la pratique de la formation. Partant de constats établis au plan international, nous cherchons à confirmer la priorité à l'« apprendre » dans la compréhension des faits de formation et la recherche d'efficience des pratiques. Pour ce faire, cet article posera un bref rappel des définitions, puis l'hypothèse d'une « erreur pédagogique fondamentale » dans les conceptions courantes et, parfois, expertes, de la formation des adultes. À travers un aperçu des grandes conceptions de l'apprentissage qui traversent les milieux de la formation, nous mentionnerons ensuite en quoi ces concepts et théories contribuent à la rénovation des visions de la formation et autorisent à en mieux penser l'efficacité, par-delà effets de mode et emballements techniques ou pédagogiques. La question proprement pédagogique de l'intervention « facilitante » sera enfin ébauchée avant de conclure par une proposition de cadre conceptuel pour une psychopédagogie des adultes renouvelée</p> | <p>O micromundo da educação se espalha e mantêm um contrassenso psicológico e pedagógico, ao incluir o processo de aprendizagem de adultos sob a prática da formação. Partindo das constatações estabelecidas internacionalmente, procuramos confirmar a prioridade do "aprendizado" na compreensão dos fatos da formação e na busca de práticas eficientes. Para fazer isto, este artigo fará um breve resumo das definições e então apresentará a hipótese de um "erro pedagógico fundamental" nas concepções atuais e às vezes especializadas na formação de adultos. Através de uma visão geral das grandes concepções da aprendizagem que percorrem os meios da educação, mencionaremos então como estes conceitos e teorias contribuem para a renovação das visões da formação e nos permitem pensar melhor sobre sua eficácia, para além dos efeitos da moda e dos entusiasmos técnicos ou pedagógico. A questão propriamente pedagógica da intervenção "facilitadora" será delineada antes de concluir com uma proposta de uma estrutura conceitual para uma psicopedagogia renovada para os adultos.</p> |
| <p>Mots-clés (TESE) : formation des adultes, théorie d'apprentissage, pédagogie, apprenant adulte, apprentissage tout au long de la vie.</p>   | <p>Palavras-chave (TESE): formação dos adultos, teoria da aprendizagem, pedagogia, aprendente adulto, aprendizagem ao longo da vida</p>   |
| <p>Depuis la date symbolique de 1971 et l'institutionnalisation massive de la formation professionnelle continue (FPC) en France, plusieurs évolutions majeures amènent aujourd'hui à reconsidérer les rapports entre les notions de formation et d'apprentissage des adultes. Renouant avec les principes de l'éducation permanente, mais significativement</p>   | <p>Desde a data simbólica de 1971 e a institucionalização maciça da formação profissional continuada (FPC) na França, vários desenvolvimentos importantes culminaram hoje na reconsideração da relação entre os conceitos de formação e aprendizagem de adultos. Retomando os princípios da educação permanente, mas reduzindo-se</p>   |

|  |   |
|--|---|
| <p>rétrécie aux finalités du travail et de l'emploi, une culture de l'apprentissage tout au long de la vie (lifelong learning) vient peu à peu concurrencer la culture ancienne de la formation (training). L'évolution récente du droit dans le domaine de la formation signe ainsi la primauté graduelle des dynamiques individuelles d'apprentissage avec les lois sur la VAE (2002), le droit individuel à la formation (2004), l'orientation tout au long de la vie (2009) et la consécration d'un « compte personnel de formation » (2014). Les grands organismes internationaux, de l'Union européenne à l'UNESCO et du Cedefop à l'OCDE, proclament à l'unisson depuis vingt ans la nécessité absolue du développement de cet apprentissage quotidien et permanent, formel et informel, comme ingrédient essentiel des « sociétés cognitives » en émergence (Carré, 2005). De tous côtés, les décideurs promeuvent, invitent et parfois imposent, une logique d'apprentissage dans, par et pour l'activité professionnelle. Le développement des formations en alternance, l'essor des formes diverses d'analyse des pratiques, de la formation en situation de travail et l'intérêt croissant pour les apprentissages professionnels informels sont autant de balises qui</p> | <p>significativement aos propósitos de trabalho e emprego, uma cultura de aprendizagem ao longo da vida (lifelong learning) está gradualmente competindo com a antiga cultura de formação (training). A recente evolução da legislação no campo da educação sinaliza assim a primazia gradual da dinâmica de aprendizagem individual com as leis sobre a VAE <sup>1</sup>(2002), o direito individual a formação (2004), a orientação ao longo da vida (2009) e a consagração de uma "conta de formação pessoal" (2014). As grandes organizações internacionais, da União Europeia a UNESCO e do Cedefop <sup>2</sup>a OCDE<sup>3</sup>, vêm proclamando em uníssono há vinte anos a necessidade absoluta do desenvolvimento deste aprendizado diário e permanente, tanto formal como informal, como ingrediente essencial das emergentes "sociedades cognitivas" (Carré, 2005). Os responsáveis de todos os lados estão promovendo, convidando e às vezes impondo uma lógica de aprendizagem dentro, através e para a atividade profissional. O desenvolvimento da formação alternada, o progresso das diversas formas de analisar as práticas da formação em situação de trabalho e interesse crescente na aprendizagem profissional informal são sinais que apontam na direção</p> |
|--|---|

<sup>1</sup> VAE: Validation des acquis de l'expérience – Validação de experiência adquirida, tradução minha para o português. A validação da experiência adquirida (VAE) é um mecanismo que foi criado pela chamada lei de "modernização social" de 2002. Disponível em: <<https://www.unow.fr/blog/actualites/loi-a-venir-professionnel-a-justements-vae/>> Acesso em: 17 de nov. 2022.

<sup>2</sup> Cedefop - Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional, contribui para o desenvolvimento das políticas de formação profissional da União Europeia e para a respetiva aplicação. Segue as tendências do mercado de trabalho e ajuda a Comissão Europeia, os países da UE, as organizações patronais e os sindicatos a assegurar que a oferta de formação corresponde às necessidades do mercado de trabalho. Disponível em: <[https://european-union.europa.eu/institutions-law-budget/institutions-and-bodies/institutions-and-bodies-profiles/cedefop\\_pt](https://european-union.europa.eu/institutions-law-budget/institutions-and-bodies/institutions-and-bodies-profiles/cedefop_pt)> Acesso em: 17 de nov. 2022.

<sup>3</sup> OCDE - Organisation de coopération et de développement économiques (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Uma organização internacional que trabalha por melhores políticas para uma vida melhor. Com o objetivo de promover políticas públicas que promovam a prosperidade, a igualdade de oportunidades e o bem-estar para todos. Disponível em: <<https://www.oecd.org/fr/apropos/#:~:text=L'Organisation%20de%20coop%C3%A9ration%20et,meilleures%20pour%20une%20vie%20meilleure>> <<https://www.oecd.org/latin-america/paises/brasil-portugues/>> Acesso em: 17 de nov. 2022.



|  |  |
|--|--|
| <p>pointent la direction de cette mutation. L'explosion technologique, en particulier sous ses formes les plus récentes, déclenche et entretient l'évidence chaque jour plus aiguë de formes variées d'autoformation « numérique ». Les institutions, de l'entreprise à la région, sont appelées à devenir « apprenantes ». La vie quotidienne elle-même est aujourd'hui amplement reconnue comme source des apprentissages les plus variés, que ce soit au travail, dans les loisirs, les activités citoyennes ou la famille (Brougère &amp; Ullmann, 2009). Ce tournant de l'apprentissage permanent, « tout au long » et « tout au large » de la vie, impose de porter un regard critique et solidement adossé aux connaissances accumulées sur l'acte d'apprendre et la formation pour faire face à ces défis multiples adressés aux sujets sociaux, qu'ils soient étudiants, salariés, parents, éducateurs ou professionnels de la formation. Le recours à la recherche est ici nécessaire.</p>   | <p>desta mudança. A explosão tecnológica, particularmente em suas formas mais recentes, está desencadeando e mantendo a evidência de várias formas de autoformação "digital". As instituições, desde a empresa até a região, são chamadas a se tornarem "aprendentes". A própria vida cotidiana é hoje amplamente reconhecida como fonte de uma grande variedade de aprendizagem, seja no trabalho, no lazer, nas atividades cívicas ou na família (Brougère &amp; Ullmann, 2009). Esta mudança para a aprendizagem permanente, "ao longo" e "ao largo" da vida, requer um olhar crítico e firmemente apoiado sobre o conhecimento acumulado sobre o ato de aprender e formar, a fim de enfrentar estes múltiplos desafios dirigidos a assuntos sociais, sejam eles estudantes, funcionários, pais, educadores ou profissionais da educação. O recurso do uso da pesquisa é necessário aqui.</p>   |
| <p>Sur ces bases, cet article assumera le parti pris selon lequel une partie du monde de la formation diffuse et entretient, encore aujourd'hui, un contresens psychologique et pédagogique en subsumant le processus d'apprentissage des adultes sous la pratique de la formation. Partant de constats établis sur ces questions au plan international, nous chercherons à confirmer cette priorité à l'« apprendre » dans la compréhension des faits de formation d'adultes et la recherche d'efficience des pratiques. Pour ce faire, cet article posera un bref rappel des définitions, puis l'hypothèse d'une « erreur pédagogique fondamentale » dans les conceptions courantes et, parfois, expertes, de la formation des adultes. À travers un aperçu des grandes conceptions de l'apprentissage qui traversent les milieux de la formation, nous mentionnerons ensuite en quoi ces concepts et théories contribuent à la rénovation des visions de la formation et autorisent à en mieux penser l'efficacité, par-delà effets de mode et emballements techniques ou pédagogiques éphémères. La question proprement pédagogique de</p> | <p>Com base nisso, este artigo assumirá que parte do mundo da educação ainda se dissemina e mantém um contrassenso psicológico e pedagógico, ao incluir o processo de aprendizagem de adultos sob a prática da formação. A partir das conclusões estabelecidas sobre estas questões em nível internacional, procuraremos confirmar esta ênfase na "aprendizagem" na compreensão dos fatos sobre a formação de adultos e na busca de eficiência na prática. Para fazer isto, este artigo fará um breve resumo das definições e então apresentará a hipótese de um "erro pedagógico fundamental" nas concepções atuais e, às vezes, especializadas na formação de adultos. Através de uma visão geral das principais concepções de aprendizagem que percorrem os meios da educação, mencionaremos então como estes conceitos e teorias contribuem para a renovação das visões da formação e nos permitem pensar melhor sobre sua eficácia, para além dos efeitos da moda e dos entusiasmos técnicos ou pedagógicos efêmeros. A questão pedagógica de intervenção "facilitadora" será delineada antes de concluir com uma</p> |

|  |  |
|--|--|
| <p>l'intervention « facilitante » sera enfin ébauchée avant de conclure par une proposition de cadre conceptuel pour une psychopédagogie des adultes renouvelée.</p>   | <p>proposta de estrutura conceitual para uma psicopedagogia renovada para os adultos.</p>  |
| <p><b>L'erreur pédagogique fondamentale</b></p>  | <p><b>O erro pedagógico fundamental</b></p>  |
| <p><b>Apprentissage et formation ne sont pas synonymes</b></p>   | <p><b>Aprendizagem e formação não são sinônimas</b></p>  |
| <p>La première des difficultés qui se présente à qui souhaite analyser les rapports entre apprentissage et formation est que ces termes sont souvent utilisés sans être définis, tant leur signification paraît évidente. On les pense facilement synonymes : selon cette psychopédagogie sommaire, la formation, bien faite, mènerait automatiquement à l'apprentissage, et apprendre supposerait d'être en formation. Or les choses sont loin d'être aussi évidentes. Dans les termes de Vermersch (2012, p. 244) :</p>  | <p>A primeira dificuldade que surge para aqueles que desejam analisar a relação entre aprendizagem e formação é que estes termos são frequentemente utilizados sem serem definidos, tão óbvio é o seu significado. É fácil pensar neles como sinônimos: de acordo com esta psicopedagogia resumida, a formação, bem-feita, levaria automaticamente ao aprendizado, e aprender seria melhor do que estar em formação. Entretanto, as coisas estão longe de serem evidentes. Nos termos de Vermersch (2012, p. 244):</p>   |
| <p>Le sens ne peut avoir d'effets que de manière médiée : par la compréhension que le destinataire en a et par la disposition (consentement, refus, indifférence) qu'il manifeste à suivre ce qu'il comprend. Cette médiation est clairement illustrée, par exemple, par la distinction basique entre enseigner et apprendre. Le premier acte est celui du maître, mais il ne produit pas le second, il n'en crée que les conditions favorisantes. Le second, l'acte d'apprendre, est l'affaire de l'apprenant. L'acte d'enseigner ne produit une activité d'apprentissage qu'à la mesure de l'activité de l'élève qui n'est que suscitée par les paroles du maître.</p> | <p>O significado não pode ter efeitos de forma mediada: através da compreensão do destinatário, e de sua disposição (consentimento, recusa, indiferença) que ele manifesta para seguir o que compreende. Esta mediação é claramente ilustrada, por exemplo, pela distinção básica entre ensinar e aprender. O primeiro ato é o do professor, mas não produz o segundo, ele apenas cria as condições para ele. O segundo, o ato de aprender, é o negócio do aprendente. O ato de ensinar não produz uma atividade de aprendizagem somente na medida da atividade do aluno, que só é estimulada pelas palavras do professor.</p> |
| <p>Le terme d'apprentissage décrit le processus psychologique, interne au sujet bien que toujours socialement situé, qui mène à la transformation durable de représentations, d'habiletés et d'attitudes, en milieu éducatif formel ou ailleurs. La notion de formation, quant à elle, décrit une intervention sur autrui, en milieu généralement formel, visant le développement des compétences; en ce sens elle ne recouvre qu'une intention de transformation d'autrui. Dès l'abord, une fracture</p>  | <p>O termo aprendizagem descreve o processo psicológico, interno ao sujeito, embora sempre situado socialmente, que leva à transformação duradoura de representações, habilidades e atitudes, em um ambiente educacional formal ou em outro lugar. A noção de formação, por outro lado, descreve uma intervenção sobre outros, em um meio geralmente formal, visando o desenvolvimento de habilidades; neste sentido, ela não cobre apenas uma intenção de transformar outros. Desde o início,</p>   |

|  |  |
|--|--|
| <p>s’instaure entre les deux notions. L’apprentissage est un phénomène intime, une « action sur soi » dont le sujet social est à la fois l’hôte et l’acteur, voire l’auteur. En revanche, la formation est un projet de modification du « formé », une tentative d’action sur l’autre. C’est cette tentative de transformation d’autrui par la formation qui est aujourd’hui largement questionnée. Le constat réitéré du peu d’efficacité de la formation « descendante », les difficultés lancinantes pour en développer l’évaluation, l’impact de tensions budgétaires accrues, l’essoufflement de la formule canonique du stage, les désillusions du e-learning viennent, en un face-à-face explosif, rencontrer la montée en puissance apparemment incontrôlable de l’usage des ressources numériques et des manifestations multiples de l’apprentissage informel dans une société aujourd’hui saturée d’informations, y compris expertes. Ce contexte sociopédagogique amène à rappeler trois évidences souvent oubliées (voir figure 1) :</p> | <p>se instaura uma fragmentação entre os dois conceitos. O aprendizado é um fenômeno íntimo, uma "ação sobre si", em que o sujeito social é ao mesmo tempo receptor e ator, ou mesmo autor. A formação, por outro lado, é um projeto de modificação do "formado", uma tentativa de agir sobre o outro. É esta tentativa de transformar outros através da formação que é agora amplamente questionada. A observação repetida de que a formação “descendente”, as dificuldades lancinantes para desenvolver uma avaliação, o impacto das tensões orçamentárias acrescidas ao esgotamento da fórmula canônica do curso, as desilusões do e-learning<sup>4</sup>, vem à tona em um confronto explosivo, encontrar o aumento aparentemente incontrolável do uso de recursos digitais e as múltiplas manifestações do aprendizado informal em uma sociedade que hoje está saturada de informações, incluindo informações especializadas. Este contexto sócio pedagógico nos leva a recordar três fatos muitas vezes esquecidos (ver figura 1):</p> |
| <p><b>Figure 1. Apprendre et former : deux activités distinctes</b></p>  | <p><b>Figura 1. Aprender e formar: duas atividades distintas</b></p>   |
| <p>(a) on peut apprendre en dehors de la formation;<br/> (b) on peut être en formation et ne rien apprendre ;<br/> (c) fort heureusement, il est des situations de formation où l’on apprend.</p>  | <p>(a) podemos aprender fora da formação;<br/> (b) podemos estar em formação, mas sem aprender;<br/> (c) felizmente, existem situações de formação onde se aprende.</p>  |
| <p>Ce décalage entre l’acte d’apprendre, radicalement lié à la problématique singulière du sujet social concerné, et celui de former, dont la responsabilité incombe à un « autre » investi du rôle d’enseignant, d’éducateur ou de formateur, apparaît en effet de plus en plus brutalement à mesure que se multiplient les constats sur la portée des apprentissages informels, expérientiels, autodirigés dans le quotidien du travail et de la vie courante (zone (a) dans la figure 1). On en prendra pour preuves récurrentes les témoignages accumulés de</p>   | <p>Essa diferença entre o ato de aprender, radicalmente ligado à problemática singular do sujeito social em questão, e o formar, onde a responsabilidade cabe ao “outro” envolvido no papel do professor, educador ou formador, aparece em evidência cada vez mais, brutalmente, à medida que se multiplicam as observações no âmbito do aprendizado informal, experiencial, autodirigido dentro do trabalho e vida quotidiana (zona (a) da figura 1). Tomamos como provas recorrentes os testemunhos acumulados sobre os sujeitos engajados</p>   |

<sup>4</sup> Abreviação do termo em inglês *eletronic learning* que significa “aprendizado eletrônico” e de forma conceitualizada é a formato de educação a distância por meio de recursos digitais. Disponível em: < <https://fia.com.br/blog/e-learning/> > Acesso em: 17 de nov. 2022

|  |   |
|--|---|
| <p>sujets engagés dans des apprentissages multiples en marge de l'école et de la formation (dont une infime partie seulement trouve sa reconnaissance par la VAE ou le retour aux études « légitimes »), que ce soit en situation de travail (Carré &amp; Charbonnier, 2003) ou dans la vie quotidienne (Nagels &amp; Carré, 2014).</p>  | <p>dentro do múltiplo aprendizado à margem da escola e da formação (o qual uma pequena parte, é reconhecida sozinha pela VAE, ou o retorno aos estudos “legítimos”), que seja em situação de trabalho (Carré &amp; Charbonnier, 2003) ou dentro da vida quotidiana (Nagels &amp; Carré, 2014).</p>  |
| <p>Les déceptions liées à l'absentéisme, au peu de résultats, aux complexités du transfert et à la faible efficacité des investissements en formation font l'objet de critiques lancinantes et répétitives depuis la fin de l'état de grâce qui a suivi la promulgation de la loi de 1971. Les modalités administratives et comptables de gestion de la formation en entreprise dominent les pratiques, rendant la question de l'efficacité pédagogique et des apprentissages caduque avant même que d'être posée. Ainsi, maint stage de formation ou projet de e-learning, s'il peut produire des effets « collatéraux », par exemple en termes de climat social, d'image d'entreprise ou de communication, ne génère que pas ou très peu d'apprentissages (zone (b) dans la figure 1).</p> | <p>As decepções ligadas ao absentéismo, com poucos resultados, as complexidades de transferência e a baixa eficácia dos investimentos em formação, são o alvo de críticas lancinantes e repetitivas desde o fim do estado da graça que seguiu a promulgação da lei de 1971<sup>5</sup>. As modalidades administrativas e contábeis de gestão da formação em empresas dominam as práticas, deixando o questionamento da eficácia pedagógica e de aprendizagem obsoleta mesmo antes de serem apresentadas. Assim, o estágio principal da formação ou projeto de e-learning, se ele pode produzir efeitos “colaterais”, por exemplo, em termos de clima social, imagem corporativa ou comunicação, ele não gera ou bem pouco aprendizado (zona (b) na figura 1).</p> |
| <p>Les situations de formation « apprenantes » (zone (c) dans la figure 1), fort heureusement nombreuses, concrétisent l'articulation entre logique du sujet apprenant et logique d'intervention (Lameul, Jézégou &amp; Trollat, 2009). Le célèbre postulat de Schwartz selon lequel un adulte ne se formera que s'il trouve dans la formation une réponse à ses problèmes, dans sa situation, trouve ici une nouvelle légitimité. Cette rencontre souhaitée entre formation et apprentissage est loin d'être</p>  | <p>As situações de formação “aprendentes” (zona (c) na figura 1), que felizmente são numerosas, concretizam à articulação entre a lógica do sujeito aprendiz e a lógica de intervenção (Lameul, Jézégou &amp; Trollat, 2009). O famoso postulado de Schwartz segundo o qual um adulto só se formará se encontrar na educação uma resposta para seus problemas, em sua situação, encontra aqui uma nova legitimidade. Este encontro desejado entre formação e aprendizagem está longe de ser</p>   |

<sup>5</sup> Loi de 1971, também chamada de Loi Delors. Foi a lei fundadora do sistema de formação profissional continuada.

Tradução minha: “A lei de 16 de julho de 1971, conhecida como lei Delors, organiza a formação profissional contínua na França. Ela permite que os funcionários tirem férias de formação remuneradas por sua própria iniciativa. Também obriga as empresas com mais de 10 funcionários a contribuir para o financiamento de atividades de formação.” Disponível em: <<https://travail-emploi.gouv.fr/actualites/l-actualite-du-ministere/article/anniversaire-des-50-ans-de-la-loi-delors#:~:text=La%20loi%20du%2016%20juillet,financement%20des%20actions%20de%20formation.>> Acesso em: 30 de nov. 2022

|   |   |
|---|---|
| l' « allant de soi » que présuppose une vision de la formation sommaire, mais répandue.   | “évidente” que pressupõe uma visão da formação sumária, mais generalizada.  |
| Comme le résume Enlart (2013), il y a désormais...  | Como resume Enlart (2013), há agora...  |
| un décalage de plus en plus impressionnant entre ce qu'on appelle aujourd'hui formation, mais qui ne permet pas toujours d'apprendre, et les processus d'apprentissage qui sont à l'œuvre et qui permettent de professionnaliser et de développer les compétences [...]. On apprend aussi en formation, mais ce n'est pas toujours là que se passe l'essentiel.   | essa diferença cada vez mais impressionante entre o que agora se chama formação, mas que nem sempre permite aprender, e os processos de aprendizagem que estão a obra e que permitem a profissionalização e o desenvolvimento das habilidades [...]. Também aprendemos na formação, mas nem sempre é aqui que o essencial acontece.   |
| Formation et apprentissage sont donc loin d'être synonymes. L'une des causes, majeure, de ce bilan mitigé de l'impact de la formation sur les apprentissages adultes tient à la force des préconceptions courantes sur la relation entre formation et performance.  | Formação e aprendizado, estão longe de serem sinônimos. Uma das maiores causas para esta avaliação mista é do impacto que a formação na aprendizagem dos adultos tem quanto a força dos preconceitos frequentes sobre a relação entre formação e desempenho.  |
| <b>La triple illusion de la formation continue</b>  | <b>A tripla ilusão da formação continuada</b>   |
| Tout se passe en effet comme si la formation, de par ses vertus intrinsèques, pouvait automatiquement entraîner la performance (économique, sociale, humaine), par la simple vertu de la transmission de savoirs. Quel que soit le problème posé (augmentation de la productivité d'un service commercial, management d'une unité en situation conflictuelle, niveau insuffisant de compétence des salariés en bureautique ou en langues, modification des normes de sécurité, introduction de nouveaux équipements ou procédures, etc.), le premier réflexe du décideur est de penser « formation » (voir figure 2). | Tudo se passa de fato como se a formação, por suas virtudes intrínsecas, pudesse conduzir automaticamente ao desempenho (econômico, social, humano), simplesmente em virtude da transmissão de conhecimentos. Qualquer que seja o problema apresentado (aumento da produtividade de um serviço comercial, gerenciamento de uma unidade em situação de conflito, nível insuficiente de habilidades dos funcionários do escritório ou idiomas, mudança de padrões de segurança, introdução de novos equipamentos ou procedimentos etc.), o primeiro reflexo do responsável é pensar na “formação” (ver figura 2). |
| <b>Figure 2. Une fausse évidence</b>  | <b>Figura 2. Uma falsa evidência</b>  |
| Cette image classique des vertus magiques de la formation fait l'impasse sur trois conditions « intermédiaires » de cette opération (voir figure 3)   | Esta imagem clássica das virtudes mágicas da formação ignora três condições "intermediárias" desta operação (ver figura 3)  |
| <b>Figure 3. La triple illusion de la formation continue</b>  | <b>Figura 3. A tripla ilusão da formação continuada</b>   |
| – pour être utile, la formation doit permettre des apprentissages. Or il n'est pas prouvé, loin s'en faut, que tout acte de formation entraîne des  | – para ser útil, a formação deve permitir a aprendizagem. No entanto, não foi provado, longe disso, que qualquer ato da formação resulta em   |

|   |  |
|---|--|
| <p>effets d'apprentissage, et encore moins ceux-là mêmes prévus par le formateur ou l'organisateur;</p>   | <p>efeitos de aprendizagem, e muito menos que esses efeitos sejam os pretendidos pelo formador ou organizador;</p>   |
| <p>– pour se transformer en compétence, l'apprentissage in vitro doit pouvoir être mis à l'épreuve du réel, dans la situation de travail. Or on sait aujourd'hui que, dans de multiples domaines, des savoirs réputés « acquis » en salle ne pourront jamais être exploités in vivo, par manque de pertinence, de réalisme ou d'opportunités favorables;</p>  | <p>– para se transformar em habilidade, o aprendizado in vitro deve ser posto à prova real, na situação de trabalho. Entretanto, sabemos agora que, em múltiplas áreas, os conhecimentos considerados "adquiridos" na sala de aula nunca poderão ser explorados in vivo, por falta de relevância, realismo ou oportunidades favoráveis;</p>  |
| <p>– toute compétence ne se transforme pas nécessairement en performance au niveau d'organisation souhaité. D'autres circonstances, d'autres médiations sont nécessaires à cette transaction. Par exemple, un vendeur compétent, formé dans des conditions d'excellence, ne pourra réaliser les performances dont il est capable si le marché se révèle déprimé ou décalé par rapport à ses attentes.</p>   | <p>– nem toda habilidade se transforma necessariamente em resultados ao nível de organização desejado. Outras circunstâncias, outras mediações são necessárias para esta transação. Por exemplo, um vendedor competente, treinado em condições de excelência, não será capaz de desempenhar o que é capaz se o mercado se revelar deprimido ou desfasado em relação às suas expectativas.</p>  |
| <p>Cette triple illusion donne à la formation, aux plans pédagogique, politique et social, une toute-puissance que la réalité des dynamiques individuelles, du fonctionnement social et du jeu économique vient régulièrement démentir. On a ainsi pu penser longtemps que la formation saurait régler les questions d'un autre ordre, qu'il s'agisse de résorption du chômage, de compétitivité des entreprises ou de cohésion sociale. Or la formation ne peut que participer à ces problématiques, en accompagnant le développement des compétences. La mission de la formation n'est ni de créer des emplois, ni de gagner des parts de marché. Elle est de faciliter les apprentissages qui pourront contribuer à l'atteinte de ces objectifs. Par-delà le consensus sur ce thème, cette évidence est encore loin d'être traduite dans les pratiques, malgré le développement de formules hybrides, combinant dispositif formel de formation et proximité de la situation de travail (alternance, FEST<sup>1</sup>, simulation, analyse des pratiques). Si elles rapprochent le sujet des conditions de la performance, ce qui ne peut qu'être bénéfique à l'apprentissage, ces modalités pédagogiques ne garantissent</p> | <p>Esta tripla ilusão dada a formação, em nível pedagógico, político e social, uma prepotência que a realidade das dinâmicas individuais, do funcionamento social e do jogo econômico que vem desmentir regularmente. Durante muito tempo, pensou-se que a formação regeria as questões em outra ordem, que se tratava de supressão do desemprego, a competitividade empresarial ou a coesão social. No entanto, a formação não pode participar dessas problemáticas, acompanhando o desenvolvimento dessas habilidades. A missão da formação não é nem de criar empregos, nem de ganhar participação no mercado. Ela é para facilitar o aprendizado que pode contribuir para a realização destes objetivos. Além do consenso sobre este tema, esta evidência ainda está longe de ser traduzida na prática, apesar do desenvolvimento de fórmulas híbridas, combinando o sistema formal da educação e proximidade à situação de trabalho (alternância, FEST<sup>1</sup>, simulação, análise de práticas). Se elas aproximam o sujeito das condições de resultado, o que só pode ser benéfico ao aprendizado, esses métodos pedagógicos não garantem de forma alguma a adesão e</p> |

|   |   |
|---|---|
| <p>aucunement l'adhésion et l'implication du sujet concerné au projet de formation et encore moins l'atteinte des objectifs de performance visés. Le syndrome de la fabrication du projet d'autrui (Meirieu, 1996) domine encore la formation.</p>  | <p>o envolvimento do sujeito em questão no projeto de formação e muito menos a realização dos objetivos dos resultados visados. A síndrome de fabricação do projeto de outra pessoa (Meirieu, 1996) ainda domina a formação.</p>  |
| <p><b>Rendre la priorité à l'apprentissage</b></p>  | <p><b>Dando prioridade ao aprendizado</b></p>   |
| <p>Tout comme la formation initiale, et en dépit d'innovations fréquentes, la formation des adultes peine à aménager les pratiques dans le sens de la priorité à l'« apprendre ». On retrouve d'abord, parmi les causes plus ou moins anciennes de cette résistance, la prégnance du modèle scolaire de la transmission frontale. Houssaye, dans un ouvrage récent, souligne à quel point cette tradition pédagogique puise ses racines au plus profond de notre culture :</p>  | <p>Como a formação inicial, e apesar das frequentes inovações, a formação de adultos está lutando para ajustar as práticas no sentido de dar prioridade à "aprendizagem". Encontramos primeiramente, entre uma das causas mais ou menos antigas desta resistência, a prevalência do modelo escolar de transmissão frontal. Em um livro recente, Houssaye enfatiza até que ponto essa tradição pedagógica tem suas raízes profundas em nossa cultura:</p>  |
| <p>On ne peut s'empêcher de penser que notre pédagogie traditionnelle reste hantée par cette conception ancienne où la tradition est révélation et le cours transmission de la révélation, à l'image de ce que représentaient les Pères de l'Église au Moyen Âge. Serions-nous en présence d'une coagulation inconsciente entre la leçon, le maître, le savoir divin et Dieu lui-même ? (Houssaye, 2014, p. 210)</p>  | <p>Não podemos evitar pensar que nossa pedagogia tradicional permanece assombrada por esta concepção antiga onde a tradição é revelação e o curso é a transmissão da revelação, à imagem do que os Padres da Igreja representavam na Idade Média. Estaríamos na presença de uma coagulação inconsciente entre a lição, o professor, o conhecimento divino e o próprio Deus? (Houssaye, 2014, p. 210)</p>  |
| <p><i>1 FEST : formation en situation de travail.</i></p>   | <p><i>1 FEST: formação em situação de trabalho.</i></p>   |
| <p>On évoquera également, pour illustrer la persistance de cette priorité à la transmission « descendante », la légitimité ressentie par les adultes, décideurs et responsables, à « penser la pédagogie » en experts de leur propre expérience à dominante scolaire ; la persistance de modèles structuralistes de « reproduction » sociale par l'éducation (malgré les dérégulations multiples de la postmodernité); l'hypothèse selon laquelle la formation sert, finalement, à bien d'autres choses qu'à apprendre et, bien sûr, son inféodation, soulignée ci-dessus, à d'autres ordres de logiques et de pouvoirs sociaux, politiques et économiques, qui la dépassent<sup>2</sup>.</p> | <p>Mencionaremos também, para ilustrar a persistência desta prioridade da transmissão "descendente", a legitimidade sentida por adultos, responsáveis, a "pensar a pedagogia" como especialistas em sua própria experiência predominantemente escolar; a persistência de modelos estruturalistas de "reprodução" social através da educação (apesar das múltiplas desregulações da pós-modernidade); a hipótese de que a formação, finalmente, serve a muitas outras coisas além de aprender e, é claro, sua submissão, destacada acima, a outras ordens de lógica e poderes sociais, políticos e econômicos, que vão além disso<sup>2</sup>.</p> |

|   |   |
|---|---|
| <p>L'erreur pédagogique fondamentale qui obère encore le potentiel d'innovation et d'efficacité des dispositifs de formation d'adultes au xxie siècle consiste donc à penser, comme hier, que l'apprentissage résulte de l'action exercée de l'extérieur par un « formateur » sur un « formé », récepteur du processus de transmission. Une seconde erreur amène à poser que la formation est clé de la performance, ce qui fait abstraction des conditions non « pédagogiques » de la compétence, puis de la performance elle-même. Ces illusions sont entretenues par l'inertie inhérente au fonctionnement des institutions d'éducation et de formation, dont l'évolution accuse toujours un retard notable sur les changements sociaux et technologiques.</p> | <p>O erro pedagógico fundamental que sobrecarrega o potencial de inovação e eficiência dos sistemas de formação de adultos no século XXI consiste, portanto, em pensar como no passado, que a aprendizagem resulta da ação exercida do exterior por um "formador" sobre um "formando", o receptor do processo de transmissão. Um segundo erro leva a supor que a formação é a chave do desempenho, o que ignora as condições não "pedagógicas" de proficiência, e depois do próprio desempenho. Estas ilusões são mantidas pela inércia inerente ao funcionamento das instituições de educação e formação, cuja evolução sempre revela um notável atraso em relação às mudanças sociais e tecnológicas.</p> |
| <p>Désamorcer l'erreur pédagogique et remettre la formation à sa place, c'est alors « penser à l'envers » en donnant la priorité à l'acte d'apprendre</p>   | <p>Neutralizar o erro pedagógico e recolocar a formação em seu lugar significa "pensar ao contrário", dando prioridade ao ato de aprender</p>   |
| <p><i>2 L'inertie de la pensée sur la formation comme action de transformation d'autrui trouve son illustration lexicale dans la traduction courante du terme de « lifelong learning » en formation tout au long de la vie. Ici encore, l'accent initial sur l'apprentissage par le sujet social (learning) est relégué aux oubliettes, au profit de l'intervention d'autrui (formation)...</i></p>   | <p><i>2 A inércia de pensar sobre a formação como uma ação de transformação dos outros encontra sua ilustração léxica na tradução atual do termo "lifelong learning"<sup>6</sup> em formação ao longo de toda a vida. Aqui novamente, a ênfase inicial na aprendizagem pelo sujeito social (learning) é relegada para o esquecimento, em favor da intervenção de outros (formação)...</i></p>   |
| <p><b>L'apprentissage des adultes</b></p>   | <p><b>Aprendizagem de adultos</b></p>   |
| <p>Pour tenter une synthèse, évidemment partielle et datée, de ce que représente la notion d'apprentissage en formation d'adultes, nous partions d'un aperçu des apports des grandes bases théoriques, avant d'en retenir les dimensions essentielles : cognitive, conative et stratégique. Nous concluons en proposant, à la suite d'Evans (in Malloch, Cairns, Evans et al., 2013), la notion d'« agentivité limitée »</p>  | <p>A fim de tentar uma síntese, evidentemente parcial e datada, do que representa a noção de aprendizagem na formação de adultos, começaremos com uma visão geral das principais bases teóricas, antes de reter as dimensões essenciais: cognitiva, conativa e estratégica. Concluiremos propondo, a seguir Evans (em Malloch, Cairns, Evans et al., 2013), a noção de "agentividade limitada" para expressar a</p>   |

<sup>6</sup> Termo em inglês que significa "aprendizado ao longo da vida". Este conceito se refere a uma educação contínua que não se baseia apenas a um certo período de aprendizado, como por exemplo até a graduação. Disponível em: < <https://fia.com.br/blog/lifelong-learning-conceito-objetivos-pilares-e-vantagens/> > Acesso em: 30 de nov. 2022



|   |   |
|---|---|
| pour exprimer l'articulation des pratiques d'apprentissage entre dispositions individuelles et facteurs contextuels.  | articulação das práticas de aprendizagem entre as disposições individuais e os fatores contextuais.   |
| <b>Bref rappel des grandes théorisations de l'apprentissage des adultes</b>   | <b>Breve revisão das principais teorizações da aprendizagem de adultos</b>  |
| Ce tour d'horizon nécessairement allusif passera par trois étapes. Nous rappellerons d'abord le rôle essentiel joué par les grands systèmes théoriques construits depuis un siècle dans le domaine de la psychologie générale de l'apprentissage. Nous aborderons ensuite les apports de l'andragogie, ou théorie de l'apprentissage des adultes, et terminerons avec les nouveaux courants de recherche de l'apprentissage (autodirigé, transformateur, critique) en cours sur le champ spécifique à la formation des adultes. Nous chercherons dans ces rappels, nécessairement synthétiques, les fondements d'une psychopédagogie pluridimensionnelle des adultes.   | Esta recapitulação necessariamente alusiva passará por três etapas. Primeiro, recordaremos o papel essencial desempenhado pelos principais sistemas teóricos construídos desde o último século dentro do campo da psicologia geral da aprendizagem. Analisaremos em seguida as contribuições da andragogia, ou teoria da aprendizagem de adultos, e concluiremos com as novas correntes de pesquisa da aprendizagem (autodirigida, transformadora, crítica) em curso no campo específico da formação de adultos. Procuraremos nesses resumos, que são necessariamente sintéticos, os fundamentos de uma psicopedagogia multidimensional dos adultos.  |
| <b>Les psychologies générales de l'apprentissage</b>  | <b>Psicologias gerais de aprendizagem</b>   |
| Les auteurs qui se sont penchés sur les théorisations successives de l'apprentissage depuis un siècle retiennent une demi-douzaine de « familles » théoriques <sup>3</sup> : behaviorisme, humanisme, constructivisme, socioconstructivisme, traitement de l'information, sociocognitivism.   | Os autores que são inclinados as sucessivas teorizações de aprendizagem desde o último século identificaram meia dúzia de "famílias" <sup>3</sup> teóricas: behaviorismo, humanismo, construtivismo, socio construtivismo, processamento de informação, socio cognitivismo.   |
| Il est d'usage de débiter un tel panorama avec le behaviorisme ou théorie du conditionnement, en remontant aux travaux initiaux de Pavlov (1849-1938), puis de Thorndike et Watson. Ces recherches qui ont un intérêt aujourd'hui avant tout historique ont néanmoins mis en évidence la force des associations de stimuli dans l'apprentissage de certaines réponses comportementales. La théorie du conditionnement opérant, mise au point par Skinner (1878-1958) et ses élèves, a établi combien les conséquences des actes (renforcement, punition) influencent la probabilité de répondre aux sollicitations ultérieures du contexte. Vers le milieu du xxe siècle, la remise en cause des postulats behavioristes a ouvert la voie d'une part à une psychologie dite | É de costume começar um panorama com o behaviorismo ou teoria do condicionamento, voltando ao trabalho inicial de Pavlov (1849-1938), depois de Thorndike e Watson. Estas pesquisas que hoje são de interesse histórico, não obstante destacou a força das associações de estímulo no aprendizado de certas respostas comportamentais. A teoria do condicionamento operante, explicada por Skinner (1878-1958) e seus alunos, estabeleceu quantas consequências dos atos (reforço, punição) influenciam a probabilidade de responder as solicitações posteriores ao contexto. Em meados do século XX, a renúncia em causa dos postulados behavioristas abriu o caminho para uma psicologia dita |

|   |  |
|---|--|
| <p>«humaniste » et d'autre part à ce qu'il a été convenu d'appeler la « révolution cognitive ».</p>   | <p>"humanista", e de outra parte tem o que foi combinado de chamar de "revolução cognitiva".</p>   |
| <p>L'émergence d'un courant humaniste a été très liée à la carrière et la personnalité de Carl Rogers. Très influent au cours de la seconde moitié du xxe siècle dans les milieux des relations humaines, de la psychothérapie et de la pédagogie, son œuvre semble aujourd'hui tomber en désuétude, sans doute à tort, du fait des excès (et des critiques) de certaines interprétations de l'orientation hâtivement nommée «non directive » qui a dominé ce courant (Carré, 2003). La prise en compte des dimensions émotionnelles, affectives et relationnelles dans les situations d'apprentissage, en lien avec le développement d'une psychologie clinique « centrée sur le client », fait de Rogers l'une des figures légitimes des théories de l'apprentissage, même si les processus d'acquisition de connaissances n'ont jamais été l'objet central de ses travaux.</p> | <p>O surgimento de um movimento humanista tem estado ligado à carreira e à personalidade de Carl Rogers. Muito influente na segunda metade do século XX nos campos das relações humanas, psicoterapia e pedagogia, seu trabalho agora parece estar caindo em desuso, sem dúvida erroneamente, devido aos excessos (e críticas) de certas interpretações da orientação apressadamente denominada "não-diretiva" que dominou esta corrente (Carré, 2003). Levar em conta as dimensões emocionais, afetivas e relacionais em situações de aprendizagem, em conjunto com o desenvolvimento de uma psicologia clínica "centrada no cliente", faz de Rogers uma das figuras legítimas das teorias de aprendizagem, mesmo que os processos de aquisição de conhecimento nunca tenham sido o objeto central de seu trabalho.</p> |
| <p><i>3 Voir nos sources en bibliographie.</i></p>  | <p><i>3 Veja nossas fontes na bibliografia.</i></p>  |
| <p>Sous la bannière cognitiviste peuvent s'inscrire quatre groupes théoriques : constructivisme, socioconstructivisme, théories du traitement de l'information et sociocognitivisme. Ces théories ont pour caractéristique principale de chercher à élucider les opérations mentales et fonctionnements psychologiques en se démarquant à la fois du behaviorisme, de la psychanalyse et des courants humanistes.</p>   | <p>Sobre a bandeira cognitivista podemos colocar quatro grupos teóricos: construtivismo, socio construtivismo, teorias de processamento de informação e sociocognitivíssimo. Essas teorias têm como característica principal a procura por elucidar as operações mentais e os funcionamentos psicológicos, distanciando-se do behaviorismo, da psicanálise e das correntes humanistas.</p>   |
| <p>À partir de l'œuvre de Piaget (1896-1980), le constructivisme a durablement marqué la psychologie du développement humain et de l'intelligence, ainsi que la pédagogie dans le monde au cours de la seconde moitié du xxe siècle, ouvrant le chemin aux théories de l'activité et aux travaux des « postpiagétiens », plus tournés vers les aspects sociaux et affectifs de l'intelligence. De nombreuses critiques ont en effet été adressées aux positions piagétienues, estimées insuffisamment tournées vers la prise en compte du contexte social et</p>  | <p>A partir do trabalho de Piaget (1896-1980), o construtivismo teve um impacto duradouro na psicologia do desenvolvimento humano e da inteligência, assim como na pedagogia em todo o mundo durante a segunda metade do século XX, abrindo o caminho para as teorias da atividade e para o trabalho dos "pós-piagetianos", mais voltados para os aspectos sociais e afetivos da inteligência. Inúmeras críticas foram feitas às posições piagetianas, consideradas insuficientemente voltadas para levar em conta o contexto social e as interações no aprendizado e</p>  |

|  |  |
|--|--|
| <p>des interactions dans les apprentissages et le développement humains. Avec la découverte tardive (en 1985) des travaux du psychologue soviétique Vygotsky (1896-1934), prématurément disparu cinquante ans plus tôt et la traduction en français des travaux de Bruner (né en 1915), le relais est pris dans le dernier quart du xxe siècle avec le socioconstructivisme. Toujours basées sur le postulat d'un développement cognitif par construction progressive des connaissances, les recherches de cette orientation mettent l'accent, dans la tradition initiée par les psychologues marxistes en URSS, et certains auteurs français comme Wallon et Meyerson, sur la dimension socio-historique et culturelle de la construction des connaissances<sup>4</sup>. Plus récemment, les théoriciens du traitement de l'information (information processing theories), parfois intitulé connexionisme, étudient les séquençages et modes d'exécution des événements cognitifs, en particulier (mais non uniquement) en situation de laboratoire. Inscrites dans le champ vaste des sciences cognitives, ces recherches se situent à la croisée de la psychologie, de l'intelligence artificielle et de la biologie.</p> | <p>o desenvolvimento humano. Com a descoberta tardia (em 1985) do trabalho do psicólogo soviético Vygotsky (1896-1934), que morrerá prematuramente cinquante anos antes, e a tradução para o francês do trabalho de Bruner (nascido em 1915), o bastão foi passado no último quarto do século XX com o socio construtivismo. Sempre baseada no postulado do desenvolvimento cognitivo através da construção progressiva do conhecimento, das pesquisas desta orientação enfatizam a tradição iniciada pelos psicólogos marxistas na URSS e por alguns autores franceses como Wallon e Meyerson, sob a dimensão sócio-histórica e cultural da construção do conhecimento<sup>4</sup>. Mais recentemente, os teóricos do processamento de informações (information processing theories), às vezes chamadas de conexãoismo, estudam o sequenciamento e modos de execução de eventos cognitivos, especialmente (mas não apenas) em situações de laboratório. Inscrito no vasto campo das ciências cognitivas, essas pesquisas se situam na encruzilhada da psicologia, inteligência artificial e biologia.</p> |
| <p><i>4 Voir par exemple, pour la francophonie, Pastré, in Bourgeois &amp; Chapelle (2006), et dans une dimension plus internationale, Engeström, in Malloch, Cairnes, Evans et al. (2013)</i></p>   | <p><i>4 Ver, por exemplo, para o mundo francófono, Pastré, em Bourgeois &amp; Chapelle (2006), e numa dimensão mais internacional, Engeström, em Malloch, Cairnes, Evans et al.</i></p>  |
| <p>Enfin, une place à part, dans la double continuité du behaviorisme et du cognitivisme, doit être accordée à la théorie sociocognitive de Bandura (2003), parce qu'elle combine certaines des influences précédentes à travers le schéma intégratif dit de la « causalité triadique réciproque ». Pour cet auteur et ses collègues (Schunk, 2000; Zimmerman &amp; Schunk, 2003), le fonctionnement humain (et, partant, l'apprentissage) est conçu à partir d'une série d'interactions réciproques entre dispositions personnelles, déterminants contextuels et comportements effectifs. Dans ce modèle, l'apprentissage est vu comme un processus proactif et</p>   | <p>Finalmente, um lugar à parte na dupla continuidade do behaviorismo e do cognitivismo, deve ser dado à teoria sociocognitiva de Bandura (2003), pois ela combina algumas das influências anteriores através do esquema integrador conhecido como "causalidade triádica recíproca". Para este autor e seus colegas (Schunk, 2000; Zimmerman &amp; Schunk, 2003), o funcionamento humano (e, portanto, a aprendizagem) é concebido a partir de uma série de interações recíprocas entre disposições pessoais, determinantes contextuais e comportamentos efetivos. Neste modelo, a aprendizagem é vista como um processo</p>   |

|  |  |
|--|--|
| <p>émergent combinant observation et modelage (apprentissage « vicariant »), construction de buts, sentiment d'efficacité personnelle, pratiques d'autorégulation. Ce dernier point est à la fois central pour notre propos et d'une actualité évidente. Pour Bandura, l'apprentissage est un processus « agentique », c'est-à-dire porté par le pouvoir d'agir du sujet : « le contenu de la plupart des manuels est périssable, mais les ressources de l'autodirection seront utiles de tout temps » (in Zimmerman &amp; Schunk, 2003, p. 432).</p>  | <p>proativo e emergente que combina observação e modelagem (aprendizagem "vicária"), construção de metas, sentimentos de autoeficácia pessoal e práticas autorreguladoras. Este último ponto é tanto central para nosso propósito quanto de evidente atualidade. Para Bandura, o aprendizado é um processo "agente", ou seja, levado pelo poder de ação do sujeito: "o conteúdo da maioria dos livros é perecível, mas os recursos de autodirecionamento serão úteis ao longo do tempo" (in Zimmerman &amp; Schunk, 2003, p. 432).</p>   |
| <p>Les théories de l'apprentissage portées par ces différentes psychologies tout au long du xxe siècle ont, en quelque sorte, construit par sédimentation progressive un corpus de connaissances sur « comment apprend l'adulte » dont chacune porte l'accent sur une dimension spécifique du processus, qu'il s'agisse de l'importance des renforcements (behaviorisme), de la relation d'aide (humanisme), du rôle de l'activité (constructivisme), de celui des interactions sociales (socioconstructivisme), de l'agentivité humaine (sociocognitivisme). Venu des horizons de la pratique et du champ spécifique de la formation des adultes, différents courants parfois dits « andragogiques » viennent compléter et renforcer sur le versant pédagogique l'essor d'une « psychopédagogie des adultes » en émergence.</p> | <p>As teorias de aprendizagem levadas por estas diferentes psicologias ao longo do século XX, de certa forma, construíram por uma consolidação progressiva um corpus de conhecimentos sobre "como os adultos aprendem", onde cada uma foca em uma dimensão específica do processo, seja a importância do reforço (behaviorismo), a relação de ajuda (humanismo), o papel da atividade (constructivismo), o das interações sociais (sócio constructivismo), ou a agentividade humana (sociocognitivíssimo). Vindas dos horizontes da prática e do campo específico da formação de adultos, diferentes correntes às vezes chamadas de "andragógicas" vêm completar e reforçar a vertente pedagógica em desenvolvimento de uma "psicopedagogia de adultos" em emergência.</p> |
| <p><b>Andragogie et théories de l'apprentissage des adultes</b></p>  | <p><b>Andragogia e teorias de aprendizagem de adultos</b></p>  |
| <p>Même si les figures d'auteurs francophones influents traversent l'histoire des idées sur le champ de la formation des adultes, que ce soit dans le domaine du travail avec Schwartz ou des loisirs et de la culture avec Dumazedier, pour ne citer qu'eux, on trouve peu de théorisation systématique des spécificités de l'apprentissage adulte produits dans cette langue<sup>5</sup>. Trois auteurs nord-américains sont aujourd'hui reconnus comme les « pères fondateurs » des premières théories des spécificités de l'apprentissage adulte : Houle, Tough et Knowles. Leurs travaux</p>  | <p>Mesmo que existam autores francófonos influentes ao longo da história de ideias sobre o campo da formação de adultos, seja no campo do trabalho com Schwartz ou do lazer e cultura com Dumazedier, para citar apenas alguns, encontramos pouca teorização sistemática das especificidades da aprendizagem dos adultos produzida nesta língua<sup>5</sup>. Três autores norte-americanos são hoje reconhecidos como os "pais fundadores" das primeiras teorias sobre as especificidades da aprendizagem dos adultos: Houle, Tough e Knowles. Seus trabalhos</p>  |

|  |   |
|--|---|
| <p>initiaux, produits au cours des années 1960-1970 ont donné lieu à de nombreuses variations, initialement réunies autour de la bannière de l'andragogie, puis de divers courants dont nous retiendrons avec Merriam et Caffarella (1999) comme les principaux ceux de l'apprentissage autodirigé (self-directed learning), transformateur (transformative learning), et de la théorie critique (critical theory).</p>  | <p>iniciais produzidos durante os anos 1960-1970, deram origem a numerosas variações, inicialmente agrupadas sob a bandeira da andragogia, e depois diversas correntes, das quais manteremos Merriam e Caffarella (1999), como as principais de aprendizagem autodirigida (self-directed learning<sup>7</sup>), transformadora (transformative learning<sup>8</sup>) e teoria crítica (critical theory<sup>9</sup>).</p>  |
| <p>La notion d'andragogie ou « art et science d'aider les adultes à apprendre » introduite par Knowles en 1968 se donne pour objet l'étude des spécificités de l'apprentissage adulte par rapport à celui des enfants. Cet auteur dénombre alors cinq caractéristiques différenciatrices, autour des transformations caractéristiques de l'âge adulte dans les domaines de l'autonomie, de l'expérience, des rôles sociaux, des perspectives temporelles et des motivations. Il en tire, sur un plan pédagogique, une série de recommandations tournées vers les notions de contrat, de facilitation et d'aide à l'autoformation. Plusieurs critiques ont été adressées à l'orientation andragogique, par-delà la seule dimension terminologique<sup>6</sup>, tant dans son volet théorique que dans ses</p> | <p>A noção de andragogia ou "a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender" introduzida por Knowles em 1968 tem como objetivo estudar as especificidades da aprendizagem dos adultos em comparação com a das crianças. Este autor enumerou cinco características diferenciadoras, baseadas nas transformações características da vida adulta nas áreas de autonomia, experiência, papéis sociais, perspectivas temporais e motivações. A partir disto, sob um plano pedagógico, uma série de recomendações baseadas nas noções de contrato, facilitação e de ajuda na autoformação. Várias críticas têm sido feitas à orientação andragógica, além da mera dimensão terminológica<sup>6</sup>, tanto em sua vertente teórica como em seus pressupostos, que se opõem</p> |

<sup>7</sup> Termo em inglês que segundo a tese de Fabiano de Andrade Caxito (2006, p. 20) significa “aprendizado autodirigido” e pode-se entender como a capacidade do indivíduo autodirigir seu aprendizado. Fonte: CAXITO, Fabiano de Andrade. **Alfabetismo Funcional em Alunos dos Cursos Superiores de Administração e de Gestão Tecnológica e sua Relação com Self Directed Learning**. São Paulo, 2006. 192 f. Dissertação (Mestrado em Administração) Administração de Empresas, Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, 2006.

<sup>8</sup> Termo em inglês que significa Aprendizagem Transformadora, e conforme Soraia Schutel é uma abordagem da andragogia que tem como objetivo contribuir com o desenvolvimento de valores humanistas, com a ampliação da visão de mundo e autoconhecimento através de experiências. Disponível em: <<http://soraiaschutel.com/aprendizagem-transformadora/>> Acesso em: 01 de dez. 2022

<sup>9</sup> Termo em inglês que significa Teoria Crítica e de acordo com um texto encontrado no site da UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba), a “expressão Teoria Crítica é muito ampla em sua acepção: nomeia todas as teorias que se pautam pela negação da ordem estabelecida, pelo anti-positivismo, pela busca de uma sociedade mais justa e humana. [...] nos referimos ao pensamento de um grupo de intelectuais marxistas não ortodoxos, alemães, alguns deles filhos de judeus, que, a partir dos anos 1920, desenvolveram pesquisas e intervenções teóricas sobre problemas filosóficos, econômicos, sociais, culturais, estéticos gerados pelo capitalismo de sua época [...]”. Disponível em:

<<http://www.unimep.br/teoriacritica/index.php?fid=116&ct=2636#:~:text=A%20express%C3%A3o%20Teoria%20Cr%C3%ADtica%20C3%A9,sociedade%20mais%20justa%20e%20humana.>> Acesso em: 01 de dez. 2022

|  |  |
|--|--|
| <p>présupposés opposant de façon radicale l'andragogie à la pédagogie. Néanmoins, cet ensemble plus pédagogique que psychologique à proprement parler a donné aux éducateurs d'adultes du monde entier une forme d'identité partagée et ouvert la voie à de nouveaux courants aujourd'hui fortement développés dans le domaine.</p>  | <p>radicalmente da andragogia à pedagogia. No entanto, este trabalho mais pedagógico do que psicológico, propriamente falando, deu aos educadores adultos do mundo inteiro uma forma de identidade compartilhada e abriu o caminho para novas correntes atuais fortemente desenvolvidas nesse campo.</p>   |
| <p>Le courant de l'apprentissage autodirigé assume depuis le début des années 1980 une large part d'héritage de la pensée de Knowles qui avait largement contribué à la diffusion de ce thème tant sur le plan de la recherche que sur celui des pratiques. D'abord réuni sous la houlette de Long, puis de Guglielmino, le symposium annuel sur l'apprentissage autodirigé, au cours de ses trente éditions à ce jour, a largement contribué par plusieurs centaines de publications à faire de ce thème l'un des plus vivaces de la recherche nordaméricaine et, dans une certaine mesure, internationale, sur la formation des adultes. Les auteurs se sont attachés à dégager les dimensions constitutives de l'apprentissage autodirigé qui recouvrent autant de catégories d'analyse : psychologie du sujet apprenant, mesure de l'autodirection comme variable psychométrique, dimensions sociales et groupales de l'apprentissage, dimensions pédagogiques et technologiques de la facilitation.</p> | <p>A corrente da aprendizagem autodirigida assume desde o início dos anos 80 uma grande herança do pensamento de Knowles, que contribuiu largamente para a disseminação deste tema tanto em termos de pesquisa como de prática. A princípio reunidos sob a liderança de Long, depois de Guglielmino, o simpósio anual sobre aprendizagem autodirigida, em suas trinta edições até o momento, contribuiu amplamente através de várias centenas de publicações fazendo deste tema um dos mais vigorosos da pesquisa norte americana e, na mesma medida internacional, sobre a formação dos adultos. Os autores estão empenhados em destacar as dimensões constitutivas da aprendizagem autodirigida, que abrangem tantas categorias de análise: psicologia do sujeito aprendente, medição da autodireção como variável psicométrica, dimensões sociais e grupais da aprendizagem, dimensões pedagógicas e tecnológicas de facilitação.</p> |
| <p><i>5 Il convient de mentionner ici la nuance à cette règle que fournit l'essor, à la fin du siècle dernier, des approches biographiques de la formation dont les fondements variés se rattachent à des perspectives théoriques diverses.</i></p>  | <p><i>5 Convêm mencionar aqui a nuance desta regra proporcionada pelo desenvolvimento, ao final do século passado, as abordagens biográficas da formação cujos diversos fundamentos estão ligados a diversas perspectivas teóricas.</i></p>  |
| <p><i>6 Le radical andro- caractérisant sur le plan étymologique la masculinité.</i></p>   | <p><i>6 O radical andro- caracteriza etimologicamente a masculinidade.</i></p>   |
| <p>La notion d'apprentissage transformateur, proposée par Mezirow en 1978, s'inscrit dans le double héritage de la pensée de Knowles et de celle l'éducateur latino-américain Freire. Le concept d'expérience, transformatrice pour le premier, émancipatrice pour le second, est au</p>   | <p>A noção de aprendizagem transformadora, proposta por Mezirow em 1978, faz parte da dupla herança do pensamento de Knowles e do educador latino-americano Freire. O conceito de experiência, transformador para o primeiro, e emancipatório para o segundo, está no</p>  |

|   |  |
|---|--|
| <p>cœur de ce courant, qui a donné lieu à un foisonnement de recherches et de développements théoriques depuis la dernière décennie du xxe siècle (Merriam &amp; Caffarella, 1999). Pour Mezirow, l'expérience de vie, d'autant plus conséquente chez l'adulte, donne lieu à une recherche de sens susceptible de générer des transformations de perspective qui, à leur tour, apportent la possibilité de changements plus ou moins radicaux dans l'activité et la conduite de sa vie à l'occasion de transitions biographiques multiples. La praxis est ainsi définie comme un cycle permanent de réflexion, de modification des représentations et de réflexion critique sur l'action.</p>   | <p>centro desta corrente, que deu origem a uma abundância de pesquisas e desenvolvimentos teóricos desde a última década do século XX (Merriam &amp; Caffarella, 1999). Para Mezirow, a experiência de vida, que é mais uma consequência para os adultos, dá lugar a uma busca de sentido susceptível de gerar transformações de perspectiva que, por sua vez, trazem a possibilidade de mudanças mais ou menos radicais na atividade e na conduta da própria vida por ocasião de múltiplas transições biográficas. A praxis é assim definida como um ciclo permanente de reflexão, modificação das representações e reflexão crítica sobre a ação.</p>  |
| <p>La dimension critique est plus présente encore dans la philosophie pédagogique de Freire, à travers les concepts de conscientisation, de dialogue émancipateur et d'autonomie qui ont fourni les bases des conceptions actuelles de l'empowerment. Les travaux de cet auteur ont eu une résonance internationale remarquable depuis les années 1970. Ils ont fourni aux instances supra-nationales et aux mouvements d'éducation populaire des pays les moins développés un modèle de compréhension et d'intervention qui ouvrait les voies d'un changement social radical grâce à l'éducation des adultes, l'alphabétisation et l'exercice de la pensée critique sur les conditions sociales d'existence des plus défavorisés. On trouvera aisément les traces de ce courant politiquement engagé dans les travaux d'orientation postmoderne sur l'éducation des adultes dans une perspective « radicale », orientée vers la justice sociale et la lutte contre les inégalités sociales, de race ou de genre.</p> | <p>A dimensão crítica está ainda mais presente na filosofia pedagógica de Freire, através dos conceitos de conscientização, diálogo emancipatório e autonomia, que têm fornecido a base para as atuais concepções de empoderamento. A obra deste autor tem tido uma ressonância internacional notável desde os anos 70. Eles proporcionaram aos organismos supranacionais e movimentos de educação popular nos países menos desenvolvidos um modelo de compreensão e intervenção que abriu caminhos para uma mudança social radical graças a educação de adultos, alfabetização e o exercício de pensamento crítico sobre as condições sociais dos mais desfavorecidos. Encontraremos facilmente traços desta corrente politicamente comprometida no trabalho de orientação pós-moderna sobre a educação de adultos a partir de uma perspectiva "radical", orientada para a justiça social e a luta contra as desigualdades sociais, raciais ou de gênero.</p> |
| <p><b>Vers une synthèse?</b></p>  | <p><b>Rumo a uma síntese?</b></p>  |
| <p>En définitive, la question des spécificités de l'apprentissage adulte, pour être abordée de façon heuristique et efficiente, implique un double mouvement.</p>   | <p>Em suma, a questão das especificidades da educação de adultos, para ser abordada de forma heurística e eficiente, envolve um duplo movimento.</p>   |

|  |  |
|--|--|
| <p>D'une part, le dépassement des oppositions de courants pour dégager, par-delà les postures idéologiques et les postulats rigides, les apports singuliers de chaque théorisation à l'intelligibilité des dynamiques d'acquisition de savoirs et de développement de compétences. De ce point de vue, tant les psychologies générales que les théorisations spécifiques identifiées ci-dessus peuvent former les fondements d'une conception large et ouverte des continuités et des spécificités de l'apprentissage de l'enfance à l'âge adulte, ou, plus précisément, de la situation scolaire aux situations de formation post-scolaire, dans la logique actuelle de l'apprentissage tout au long de la vie.</p> | <p>Por um lado, o excesso de correntes opostas a fim de destacar, para além de posturas ideológicas e postulados rígidos, as contribuições singulares de cada teorização para a inteligibilidade das dinâmicas de aquisição de conhecimento e desenvolvimento de habilidades. Deste ponto de vista, tanto as psicologias gerais quanto as teorizações específicas identificadas acima podem formar a base de uma concepção ampla e aberta das continuidades e especificidades da aprendizagem desde a infância até a idade adulta, ou, mais precisamente, desde a situação escolar até situações de formação pós-escolar, dentro da lógica atual da aprendizagem ao longo da vida.</p> |
| <p>D'autre part, et de façon indissociable, la compréhension des faits de formation des adultes passe sans doute par un processus de différenciation des niveaux d'analyse, pour autant que, dans les termes de Desjeux (2004), le réel change en fonction de l'échelle à laquelle on l'observe. Les théories concurrentes peuvent ainsi s'articuler selon qu'elles sont ciblées sur un niveau micro (individuel), méso (groupal) ou macro (culturel-politique), évitant par là les risques opposés du psychologisme ou, à l'inverse, du sociologisme dans l'analyse des dimensions plurielles du monde et de l'individu (Lahire, 2013).</p>   | <p>Por outro lado, e de forma indissociável, a compreensão dos fatos da formação de adultos envolve sem dúvida um processo de diferenciação dos níveis de análise, na medida em que, nos termos de Desjeux (2004), a realidade muda de acordo com a escala em que ela é observada. As teorias concorrentes podem assim ser articuladas de acordo com o nível micro (individual), meso (grupo) ou macro (cultural-político), evitando assim os riscos opostos do psicologismo ou, inversamente, do sociologismo na análise das dimensões plurais do mundo e do indivíduo (Lahire, 2013).</p>  |
| <p><b>Un postulat et trois paramètres essentiels</b></p>   | <p><b>Um postulado e três parâmetros-chave</b></p>   |
| <p>Les théories de l'apprentissage sont donc multiples dans la psychologie générale et dans le domaine de la formation des adultes, comme l'attestent les déclinaisons variées des grands courants mentionnés ici, et donnent lieu à peu de synthèses intégratives. Les références bibliographiques citées en fin d'article renvoient à de multiples concepts issus de ces courants de recherche variés, parfois complémentaires, souvent opposés dans leurs présupposés méthodologiques et épistémologiques. On retiendra cependant une certaine convergence autour des principes de base suivants.</p>   | <p>As teorias de aprendizagem são, portanto, múltiplas na psicologia geral e no campo da formação de adultos, como demonstram as diversas variações das principais correntes aqui mencionadas, e dão lugar a poucas sínteses integrativas. As referências bibliográficas citadas no final do artigo referem-se a múltiplos conceitos destas variadas correntes de pesquisa, às vezes complementares e frequentemente opostas em seus pressupostos metodológicos e epistemológicos. No entanto, há uma certa convergência em torno dos seguintes princípios básicos.</p>  |
| <p><b>L'apprentissage, phénomène individuel et social</b></p>  | <p><b>A aprendizagem como fenômeno individual e social</b></p>   |



|   |   |
|---|---|
| <p>Un postulat aujourd'hui partagé par la recherche sur les apprentissages des adultes est que ceux-ci sont nécessairement, et indissociablement, des processus à la fois individuels et sociaux. En somme, on apprend toujours seul, mais jamais sans les autres. Les nuances entre les théories tiennent en grande partie aux poids respectifs accordés d'une part à l'agentivité du sujet et aux facteurs dispositionnels (biographie, expérience, motivation, capacités, attitudes) et d'autre part à la structure de la situation (contexte, environnement, affordances, ressources). Il est aujourd'hui acquis que les manifestations comportementales en jeu dans l'apprentissage (qu'on les dénomme, selon la culture professionnelle de référence, pratiques, activités ou performances) s'organisent au confluent des dispositions et des situations, dans une interaction dialectique entre facteurs personnels et contextuels traversée par la dimension sociale du fonctionnement humain, pour autant que, comme l'écrivait Wallon, séparer l'individu de la société, ce serait « lui décortiquer le cerveau».</p> | <p>Um postulado hoje compartilhado pela pesquisa sobre a aprendizagem de adultos é que ela é necessariamente, e inseparavelmente, tanto um processo individual quanto um processo social. Em resumo, sempre aprendemos sozinhos, mas nunca sem os outros. As nuances entre as teorias têm em grande parte pesos respectivos acordados em uma parte à agentividade do sujeito e aos fatores de disposição (biografia, experiência, motivação, capacidades, atitudes), e a outra parte é à estrutura da situação (contexto, ambiente, affordances<sup>10</sup>, recursos). Aceita-se atualmente que as manifestações comportamentais em jogo na aprendizagem (que as denominamos segundo a cultura profissional de referência, práticas, atividades ou performances) se organizam na confluência de disposições e situações, em uma interação dialética entre fatores pessoais e contextuais atravessados pela dimensão social do funcionamento humano, na medida em que, como escreveu Wallon, separar o indivíduo da sociedade seria como "dissecar seu cérebro".</p> |
| <p>Sur la base de ce postulat, trois paramètres à coefficients variables apparaissent dans l'équation complexe de l'apprentissage : le rôle des préconceptions et des connaissances préalables à l'apprentissage, l'importance des facteurs conatifs (attitudes, motivation, volition), la place des stratégies d'autorégulation et de la métacognition.</p>  | <p>Com base neste postulado, três parâmetros com coeficientes variáveis aparecem na complexa equação da aprendizagem: o papel dos preconceitos e dos conhecimentos prévios na aprendizagem, a importância dos fatores conativos (atitudes, motivação, volição), o lugar das estratégias de autorregulamentação e metacognição.</p>  |
| <p><b>Les facteurs cognitifs : le rôle des connaissances antérieures</b></p>  | <p><b>Fatores cognitivos: o papel de conhecimentos anteriores</b></p>   |
| <p>Le rôle des connaissances préalables de l'apprenant dans la conduite de ses apprentissages est un facteur commun de la plupart des conceptions</p>   | <p>O papel dos conhecimentos prévios do aprendente na condução de seu aprendizado é um fator comum na maioria das concepções</p>  |

<sup>10</sup> O termo affordance é um empréstimo terminológico da área do Design. É um conceito de James Gibson (1986) que retrata a relação entre os seres vivos e os ambientes, segundo a dissertação escrita por José Carlos Broch "uma affordance é o produto desta relação, ou seja, tomando um objeto qualquer, é a possibilidade de ação/uso que o agente percebe poder executar com o objeto." (2010, p.16) Fonte: BROCH, José Carlos. **O Conceito de affordance como estratégia generativa no design de produtos orientado para a versatilidade**. Porto Alegre, 2010. 99 f. Dissertação (Mestrado em Design e Tecnologia) Programa de Pós-Graduação em Design, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

|  |   |
|--|---|
| <p>psychopédagogiques, qu'il s'agisse des renforcements de l'expérience passée dans l'optique behavioriste, des représentations antérieures, schémas acquis ou préconceptions de l'apprenant selon les entrées cognitivistes ou de la place des expériences biographiques dans les émotions pour la psychologie humaniste. Loin de la vision de l'apprenant comme une « table rase », les théories s'accordent pour souligner la singularité des représentations, des dispositions et des schémas de pensée, justes et/ou erronés, avec lesquels le sujet social aborde un savoir. L'intégration de nouveaux concepts, d'habiletés ou d'attitudes inédites par l'apprenant exige donc en premier lieu la mise au jour de ces conceptions, voire leur déconstruction, avant que l'assimilation des données nouvelles soit possible, et ce d'autant plus que les anciennes conceptions sont solidement ancrées. Il a régulièrement été établi que les connaissances préalables sont la variable la plus influente dans les performances académiques (De Corte, in OCDE, 2010).</p> | <p>psicopedagógicas, que se trate do reforço da experiência passada na perspectiva behaviorista, das representações anteriores, dos esquemas adquiridos ou preconceitos do aprendente de acordo com a entrada cognitivista, ou do lugar das experiências biográficas nas emoções para a psicologia humanista. Longe da visão do aprendente como uma "tábula rasa<sup>11</sup>", as teorias concordam em sublinhar a singularidade das representações, disposições e padrões de pensamento, certos e/ou errados, com os quais o sujeito social aborda um conhecimento. A integração de novos conceitos, habilidades ou atitudes inéditas pelo aprendente exige, portanto, antes de tudo, a atualização dessas concepções, ver sua desconstrução, antes que a assimilação dos novos dados seja possível, e tanto mais que as antigas concepções estão firmemente ancoradas. Tem sido constantemente estabelecido que o conhecimento prévio é a variável mais influente no desempenho acadêmico (De Corte, na OCDE, 2010).</p> |
| <p><b>Les facteurs conatifs : attitudes, motivation, volition</b></p>  | <p><b>Os fatores conativos: atitudes, motivação, volição</b></p>  |
| <p>On considère aujourd'hui dans leur spécificité les facteurs conatifs comme concernant le « choix et l'orientation des conduites », à côté des facteurs « purement cognitifs (opérations mentales) et affectifs (émotions), dans l'ensemble interconnecté de ces trois fonctions psychiques fondamentales (Carré &amp; Fenouillet, 2009).</p>  | <p>Consideramos hoje dentro de sua especificidade os fatores conativos como relativos à "escolha e orientação da conduta", ao lado de fatores "puramente cognitivos (operações mentais) e afetivos (emoções), no conjunto interligado destas três funções psíquicas fundamentais (Carré &amp; Fenouillet, 2009).</p>  |
| <p>Concernant la motivation, après une période de recul théorique dans les années 1970-1980, on observe une explosion des travaux empiriques et conceptuels sur cet objet, d'abord en Amérique du Nord, puis en Europe depuis l'orée du troisième millénaire. Fenouillet a ainsi pu dégager plus de cent théories de la motivation dont une majorité</p>   | <p>Com relação à motivação, após um período de recuo teórico nos anos 70 e 80, observamos uma explosão de trabalho empírico e conceitual sobre este tema, primeiro na América do Norte, depois na Europa desde o começo do terceiro milênio. Fenouillet conseguiu assim destacar mais de cem teorias de motivação, o qual uma maioria diz respeito a</p>  |

<sup>11</sup> Termo utilizado para dizer que alguém é um "papel em branco"; alguém que está em condições de ser ensinado ou treinado, pois não terá suas próprias "manias". É um termo mais antigo, não é tão comum de se ouvir atualmente.

|  |  |
|--|--|
| <p>concerne les processus d'apprentissage (Carré &amp; Fenouillet, 2009). Il ne saurait être question d'en faire ici état. Rappelons simplement la variété des concepts invoqués, qu'il s'agisse du rôle des croyances motivationnelles (sentiment d'efficacité, attente de résultats, croyances sur soi, théories du self...), de la construction et du rôle des buts, de la valeur perçue des motifs, de l'autodétermination, et des notions connexes de dynamique identitaire et d'estime de soi. Ces concepts à la valeur empirique et heuristique aujourd'hui reconnue interviennent puissamment dans la compréhension des apprentissages adultes. La relation entre motivation et formation fait l'objet de travaux empiriques et théoriques de plus en plus nombreux aujourd'hui<sup>7</sup>.</p>   | <p>processos de aprendizagem (Carré &amp; Fenouillet, 2009). Não se pode fazer referência a isso aqui. Recordemos simplesmente a variedade de conceitos invocados, que se trata do papel de crenças motivacionais (sentimento de eficácia, expectativa de resultados, crenças sobre si, teorias sobre si etc.), a construção e o papel dos objetivos, o valor percebido dos motivos, a autodeterminação, e as noções conexas da dinâmica identitária e autoestima. Estes conceitos com valor empírico e heurístico atualmente reconhecidos, intervêm fortemente na compreensão da aprendizagem dos adultos. A relação entre motivação e formação é o tema de um trabalho empírico e teórico crescente hoje<sup>7</sup>.</p>  |
| <p>À la périphérie des processus motivationnels pour certains auteurs, en leur cœur pour d'autres, l'étude des facteurs conatifs concerne également, en amont de l'action, la question des attitudes et, en aval, celle de la volition. Dans la phase prédécisionnelle de la motivation, les attitudes sont des dispositions cognitives, affectives et conatives, qui peuvent se transformer en motifs d'engagement dans l'action. À l'heure où les pouvoirs publics, les entreprises et les instances supranationales encouragent en un bel ensemble les citoyens à adopter une attitude « apprenante », la thématique du rapport individuel à la formation sous l'angle des attitudes revêt une importance cruciale, en particulier autour de la question du lien entre attitudes et action, aujourd'hui objet de controverses en psychologie sociale (Carré, 2005). Enfin, la phase post-décisionnelle de la motivation transforme celle-ci en volition, où elle se combine avec l'adoption de stratégies d'action.</p> | <p>Na borda dos processos motivacionais para alguns autores, no fundo para outros, o estudo dos fatores conativos concerne igualmente, em cima da ação, a questão das atitudes em avaliação, que é a volição. Na fase pré-decisiva da motivação, as atitudes são disposições cognitivas, afetivas e conativas que podem ser transformadas em motivos para se engajar dentro da ação. Em um momento em que os poderes públicos, empresas e órgãos supranacionais estão todos encorajando os cidadãos a adotar uma atitude de "aprendentes", a temática da relação individual com a formação do ponto de vista das atitudes é de importância crucial, particularmente no que diz respeito à questão da ligação entre atitudes e ação, que é atualmente objeto de controvérsia na psicologia social (Carré, 2005). Finalmente, a fase pós-decisão da motivação a transforma em volição, onde é combinada com a adoção de estratégias de ação.</p> |
| <p><i>7 Ici encore, nous ne pouvons que renvoyer le lecteur aux références, par exemple, de Bourgeois, in Bourgeois &amp; Chapelle (2006); Carré &amp; Fenouillet, in Carré &amp; Caspar (2011); Bourgeois, in Carré &amp; Fenouillet (2009).</i></p>  | <p><i>7 Aqui, mais uma vez, só podemos remeter ao leitor às referências, por exemplo, de Bourgeois, em Bourgeois &amp; Chapelle (2006); Carré &amp; Fenouillet, em Carré &amp; Caspar (2011); Bourgeois, em Carré &amp; Fenouillet (2009).</i></p>   |
| <p><b>Les stratégies d'autorégulation</b></p>  | <p><b>Estratégias de auto-regulamentação</b></p>   |

|  |   |
|--|---|
| <p>Très lié au concept de volition, le thème des stratégies d'autorégulation fonde la troisième constante des processus d'apprentissage, à la lumière de travaux récents qui mettent en lumière l'impact des connaissances métacognitives et des habitudes de travail sur l'efficacité des apprentissages. Selon Cosnefroy :</p>   | <p>Estreitamente ligada ao conceito de volição, o tema das estratégias de autorregulação fundou a terceira constante dos processos de aprendizagem, à luz do trabalho recente que destaca o impacto do conhecimento metacognitivo e dos hábitos de trabalho sobre a eficácia da aprendizagem. De acordo com a Cosnefroy:</p>  |
| <p>Parler d'apprentissage autorégulé, c'est mettre l'accent sur la participation active de l'apprenant au processus d'apprentissage [...]. De nombreux travaux convergent pour souligner que la capacité à s'autoréguler est une variable décisive pour améliorer la réussite dans les apprentissages et pour comprendre la différence de réussite entre les apprenants (2011, p.10).</p>  | <p>Falar de aprendizagem autorregulada é enfatizar a participação ativa do aprendente no processo de aprendizagem [...] Inúmeros trabalhos convergem para enfatizar que a capacidade de autorregulamentação é uma variável decisiva para melhorar o sucesso da aprendizagem e para entender a diferença de sucesso entre os aprendentes (2011, p.10).</p>   |
| <p>L'autorégulation (ou apprentissage autorégulé) renvoie aux processus par lesquels les apprenants gèrent systématiquement leurs pensées, leurs émotions et leurs actions en vue d'atteindre leurs objectifs d'apprentissage. Ces processus combinent l'attention, l'entraînement, l'utilisation de stratégies et le suivi des progrès avec les croyances d'efficacité et les perceptions de la valeur des efforts consentis. L'autorégulation a donc deux dimensions : motivationnelle d'une part et comportementale (ou stratégique) d'autre part (Schunk, 2000).</p> | <p>Autorregulação (ou aprendizagem autorregulada) refere-se aos processos pelos quais os aprendentes administram sistematicamente seus pensamentos, emoções e ações para alcançar seus objetivos de aprendizagem. Estes processos combinam atenção, prática, utilização de estratégias e monitoramento do progresso com crenças de eficácia e percepções do valor do esforço atribuído. A autorregulação tem, portanto, duas dimensões: motivacional, de uma parte, e comportamental (ou estratégica), de outra (Schunk, 2000).</p> |
| <p>En conclusion de l'ouvrage de l'OCDE (2010) sur la question « comment apprend-on? », De Corte résume les conditions de l'apprentissage efficace, sur la base des données actuelles de la recherche, par les qualificatifs suivants : il sera « constructif, autorégulé, situé et collaboratif ». Ces termes soulignent certains des vecteurs majeurs de la réussite pour apprendre, en reprenant les lignes de force des théories mentionnées ci-dessus.</p>  | <p>Na conclusão do livro da OCDE (2010) sobre a pergunta "como aprendemos?", De Corte resume as condições para um aprendizado eficaz, baseado nas atuais evidências de pesquisa, como as seguintes qualificações: ele será "construtivo, autorregulado, situado e colaborativo". Estes termos destacam alguns dos principais vetores do aprendizado bem-sucedido, retomando as linhas de força das teorias mencionadas acima.</p>   |
| <p><b>Apprendre : une pratique agenticue limitée</b></p>   | <p><b>Aprendizagem: uma prática “agente” limitada</b></p>   |
| <p>L'ensemble des données de recherche ébauchées dans cet article confirme la priorité à accorder, dans la compréhension et l'optimisation des apprentissages adultes, à l'activité de l'apprenant, que ce soit sous</p>   | <p>O conjunto de dados de pesquisa delineados neste artigo confirmam a prioridade a ser dada, dentro da compreensão e otimização da aprendizagem de adultos, à atividade do aprendente, seja do ponto de</p>  |

|   |  |
|---|--|
| <p>l'angle des interactions sociales, des connaissances préalables, des motivations, des pratiques d'autorégulation. Le parti pris de priorité à l'apprentissage trouve sa justification dans la recherche actuelle, qui souligne l'agentivité, ce pouvoir d'agir du sujet, comme caractéristique essentielle de l'efficacité (OCDE, 2010 ; Schunk, 2000 ; Bourgeois &amp; Chapelle, 2006).</p>                                       | <p>vista das interações sociais, conhecimentos prévios, motivações ou práticas de autorregulamentação. A parte prioritária para a aprendizagem tem sua justificativa na pesquisa atual, que enfatiza a agentividade, o poder de ação do sujeito, como característica essencial da eficácia (OECD, 2010; Schunk, 2000; Bourgeois &amp; Chapelle, 2006).</p>   |
| <p>Toutefois, comme le souligne Evans, cette agentivité ne peut se déployer qu'au cœur d'un réseau d'influences complexes, sociales et environnementales, qui donnent au contexte d'apprentissage un rôle également déterminant. Pour Evans:</p>  | <p>Entretanto, como Evans aponta, esta agentividade só pode se desdobrar dentro de uma rede de complexas influências, sociais e ambientais, o que faz com que o contexto de aprendizagem tenha um papel igualmente determinante. Para Evans:</p>   |
| <p>La façon dont les adultes apprennent dans et par le travail est enracinée dans des trajectoires éducatives et leur intrication complexe avec des institutions sociales (marché du travail, organisation, communauté) et des rôles sociaux (d'employé, de citoyen, familiaux) à différentes étapes du cycle de vie (in Malloch, Cairns, Evans et al., 2013, p. 356).</p>  | <p>A forma como os adultos aprendem dentro e através do trabalho está enraizado dentro de suas trajetórias educativas e seus complexos emaranhados com instituições sociais (mercado de trabalho, organizações, comunidade) e os papéis sociais (de funcionário, cidadão, familiar) nas diferentes etapas do ciclo da vida (em Malloch, Cairns, Evans et al., 2013: 356).</p>  |
| <p>Les théories contemporaines de l'apprentissage au travail reconnaissent toutes les rôles respectifs de l'agentivité et de la structure, mais diffèrent entre elles sur les poids à accorder à l'une et à l'autre. L'agentivité existe donc, mais n'opère pas «hors sol»:</p>   | <p>As teorias contemporâneas de aprendizagem no trabalho reconhecem todos os papéis de agentividade e estrutura, mas diferem quanto ao peso a ser acordado a cada uma delas. Portanto, a agentividade existe, mas não opera "fora do solo":</p>  |
| <p>Les croyances des gens en leurs capacités de changer leurs situations grâce à leurs propres efforts sont significatives pour le développement de leurs compétences au travail et au-delà [...]. La capacité de traduire ces croyances en actes se construit plus qu'elle n'est acquise et ces capacités sont limitées par des contraintes qui peuvent être desserrées (Evans, in Malloch, Cairns, Evans et al., 2013, p. 356).</p> | <p>As crenças das pessoas em sua capacidade para mudar suas situações graças a seu próprio esforço são significativas para o desenvolvimento de suas habilidades no trabalho e fora dele[...]. A capacidade de traduzir estas crenças em ação é construída em vez de adquirida e estas capacidades são limitadas por restrições que podem ser aliviadas (Evans, em Malloch, Cairns, Evans et al., 2013, p. 356).</p> |
| <p>L'agentivité du sujet est donc première dans les processus d'apprentissage, mais il s'agit d'une agentivité limitée par le tissu social, organisationnel et politique qui l'enserme. La formation peut</p>   | <p>A agentividade do sujeito é, portanto, primordial nos processos de aprendizagem, mas é uma agentividade limitada pelo tecido social, organizacional e político que o envolve. A formação pode ajudar a</p>  |

|   |   |
|---|---|
| contribuer à transformer cette contrainte en opportunité et jouer un rôle facilitateur.   | transformar esta restrição em uma oportunidade e desempenhar um papel facilitador.  |
| <b>Faciliter les apprentissages des adultes</b>   | <b>Facilitando a aprendizagem de adultos</b>  |
| <b>Une pédagogie de la facilitation</b>   | <b>Uma pedagogia de facilitação</b>   |
| Plusieurs caractéristiques essentielles ressortent de cette brève analyse : d'un point de vue psychopédagogique, l'apprentissage efficient sera inscrit dans l'articulation des dispositions individuelles et des facteurs de contexte ; il sera construit à partir des connaissances préalables du sujet, motivé et autorégulé. À partir de ces prémisses, une pédagogie de la « facilitation » aura une triple mission d'invitation à l'activité d'apprentissage, d'accompagnement et d'évaluation, formative en particulier, du travail de l'apprenant. Inversée, ascendante, participative, elle se fera côte à côte plutôt que face-à-face, dans une posture d'aide méthodologique, relationnelle et didactique que la notion de « soutien à l'autonomie » (autonomy support) proposée par Reeve (2009) capture bien. Une autre illustration des principes pédagogiques que l'on peut extraire de l'analyse psychopédagogique des lois de l'apprentissage peut être trouvée dans les trois principes d'autoproduction, autodirection et collaboration proposés par Poisson (in Carré, Moisan & Poisson, 2010). | Várias características essenciais emergem desta breve análise: do ponto de vista psicopedagógico, o aprendizado eficiente será inscrito na articulação de disposições individuais e fatores de contexto; será construído a partir do conhecimento prévio do sujeito, motivado e autorregulado. A partir dessas premissas, uma pedagogia de "facilitação" terá a tripla missão de convidar a fazer atividades de aprendizagem, acompanhar e avaliar, a formativa particular, do trabalho do aprendiz. Invertido, ascendente, participativo, ela será feita lado a lado e não face a face, em uma postura de ajuda metodológica, relacional e didática que a noção de "apoio à autonomia" (autonomy support) proposta por Reeve (2009) capta bem. Outra ilustração dos princípios pedagógicos que podem ser extraídos da análise psicopedagógica das leis do aprendizado pode ser encontrada nos três princípios de autoprodução, autodireção e colaboração propostos por Poisson (em Carré, Moisan & Poisson, 2010). |
| Enfin, l'efficience d'un dispositif pédagogique se mesurera à l'aune de son articulation avec les dispositions des individus : connaissances préalables, dynamiques motivationnelles, capacités (en particulier d'autorégulation). C'est le rôle de l'ingénierie pédagogique des dispositifs de multiplier les interfaces entre la structure et le sujet, que ce soit en amont (information, accueil, diagnostics préalables, orientation, contractualisation...), pendant l'apprentissage (personnalisation, aide à l'autorégulation, feedback, ressources, organisation, technologie...) ou après celui-ci (appui au transfert, évaluation sommative). Ce sont là les principes ambitieux d'une   | Finalmente, a eficiência de um sistema de ensino será medida de acordo com sua articulação com as disposições dos indivíduos: conhecimento prévio, dinâmica motivacional, habilidades (em particular autorregulação). É papel da engenharia pedagógica multiplicar os dispositivos entre a estrutura e o sujeito, que seja por cima (informação, recepção, diagnósticos prévios, orientação, contratualização etc.), durante a aprendizagem (personalização, assistência à autorregulação, feedback, recursos, organização, tecnologia etc.) ou posteriormente (apoio à transferência, avaliação somativa). Estes são os princípios ambiciosos de uma pedagogia de facilitação que o uso dos recursos   |

|  |   |
|--|---|
| <p>pédagogie de la facilitation que le recours aux ressources numériques d'une part, à l'autorégulation des apprenants ensuite, et à la « maîtrise d'usage »<sup>8</sup> enfin, rend réalistes si l'on souhaite résolument passer d'une culture de la formation à une culture de l'apprenance.</p>   | <p>digitais, por um lado, da autorregulação dos aprendentes, por outro, é do "domínio do uso" <sup>8</sup> enfim, se tornam realistas se quisermos passar resolutamente de uma cultura de formação para uma cultura de aprendizagem.</p>  |
| <p>Notons, pour terminer, que la facilitation de l'apprentissage adulte, en tant que processus individuel socialement situé de transformation durable de représentations, d'habiletés et d'attitudes, ne borne pas son périmètre aux situations de formation en milieu éducatif, qu'il soit formel (cours, stages, séminaires) ou semi-formel (e-learning, formations « ouvertes »). Elle pourra se déployer dans l'accompagnement des projets d'autoformation en milieu informel, à travers des formes « légères » et, par définition, non instituées d'accompagnement, de parrainage, de coaching ou de conseil. Les formes que prendra la posture de facilitation dans ses dimensions relationnelle, méthodologique ou didactique varieront en fonction de l'articulation recherchée entre dispositions des apprenants et possibilités du contexte d'apprentissage. La recherche sur les apprentissages des adultes dans la « société cognitive » est directement interpellée sur ce point.</p> | <p>Para terminar, notamos que a facilitação da aprendizagem de adultos, como um processo individual socialmente situado de transformação durável de representações, habilidades e atitudes, não limita seu perímetro a situações de formação em um meio educativo, seja formal (cursos, estágios, seminários) ou semiformal (e-learning, treinamentos "aberto"). Ela pode ser empregada no acompanhamento de projetos de autoformação em um meio informal, através de formas "leves" e, por definição, não institucionais de acompanhamento, patrocínio, coaching ou aconselhamento. As formas que assumirá a postura facilitadora dentro de suas dimensões relacionais, metodológicas ou didáticas variam de acordo com a articulação procurada entre as disposições dos aprendentes e as possibilidades do contexto de aprendizagem. A pesquisa sobre a aprendizagem de adultos na "sociedade cognitiva" é diretamente desafiada neste ponto.</p> |
| <p><i>8 La notion de maîtrise d'usage, issue de l'urbanisme, traduit la proposition d'intégrer une représentation des usagers dans les différentes phases de conduite d'un projet, particulièrement lors de la conception, dans une démarche d'empowerment. Voir Vulbeau, 2010.</i></p>  | <p><i>8 A noção de controle do usuário, que vem do planejamento urbano, reflete a proposta de integrar a representação do usuário nas várias fases da condução de um projeto, particularmente durante a concepção, em uma abordagem de empoderamento. Ver Vulbeau, 2010.</i></p>  |
| <p><b>Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes</b></p>  | <p><b>Por uma nova psicopedagogia dos adultos</b></p>   |
| <p>Le domaine de la formation des adultes est un champ de recherches récent, principalement inscrit dans le cadre lui-même encore jeune des sciences de l'éducation. Les analyses qui y sont menées souffrent de multiples handicaps et confusions. Sur le plan pratique, l'expertise y est rendue délicate par la familiarité que tout acteur adulte entretient avec</p>  | <p>O campo da formação de adultos é um campo de pesquisa recente, inscrito principalmente no quadro ainda jovem das ciências da educação. As análises realizadas neste campo sofrem de múltiplas deficiências e confusões. Em um nível prático, o conhecimento é tornado delicado pela familiaridade que cada ator adulto tem com a</p>   |

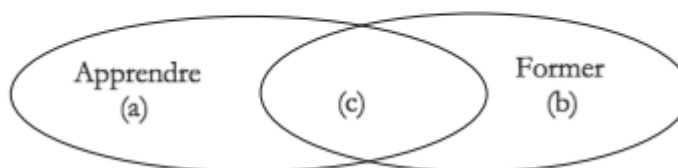
|   |   |
|---|---|
| <p>l'apprentissage en fonction de sa propre expérience (scolaire, familiale, universitaire, en formation continue), donnant aux préconceptions singulières force d'évidence. Sur un plan conceptuel, discours et recherches ne clarifient pas toujours le(s) niveau(x) d'analyse mobilisé(s), ouvrant sur un risque de myopie épistémologique et menant vers les trois écueils du psychologisme, du sociologisme ou du pédagogisme. Le domaine souffre également de fréquentes généralisations à partir d'un niveau d'analyse ciblé sur l'une des dimensions de ce que l'on nomme « la » formation. Chercheurs et praticiens du champ ont sans doute intérêt de ce point de vue à spécifier quelle échelle d'observation ils utilisent, et quel niveau d'organisation ils s'attachent à défricher, quitte à travailler aux interfaces entre deux niveaux. Ce qui est le cas de la démarche psychopédagogique proposée dans cet article.</p> | <p>aprendizagem baseada em sua própria experiência (escola, família, universidade, formação continuada), dando a força da evidência a preconceitos singulares. Em nível conceitual, o discurso e a pesquisa nem sempre esclarecem o(s) nível(is) de análise mobilizado(s), abrindo o risco de miopia epistemológica e levando às três armadilhas do psicologismo, do sociologismo ou do psicologismo. O campo também sofre igualmente de generalizações frequentes a partir de um nível de análise direcionado a uma das dimensões do que é conhecido como “a” formação. Pesquisadores e praticantes do campo, tem sem dúvidas, interesse nesse ponto de vista de especificar em qual escala de observação eles utilizam, e qual nível de organização eles se comprometem a explorar, mesmo com o risco de trabalhar em interfaces com dois níveis. Este é o caso da abordagem psicopedagógica proposta neste artigo.</p> |
| <p>L'approche psychopédagogique classique concerne l'analyse «biunivoque» des rapports entre investigation psychologique et action éducative (Léon, 1971). L'usage du terme est resté discret en formation d'adultes, du fait d'une part des rapports institutionnels complexes entre psychologie et sciences de l'éducation, d'autre part de son import dans le domaine de la formation des enseignants, où il a longtemps été assimilé à une philosophie pédagogique. La constitution en émergence des fondements théoriques des conditions de l'apprentissage adulte requiert pourtant une double approche, en termes de psychologie générale de l'apprentissage d'une part, de facilitation pédagogique d'autre part, dont le concept de psychopédagogie permet de saisir les effets d'interaction.</p>   | <p>A abordagem psicopedagógica clássica diz respeito à análise "biunívoca" da relação entre a investigação psicológica e a ação educativa (Léon, 1971). O uso do termo permaneceu discreto na formação de adultos, por conta de uma parte das complexas relações institucionais entre psicologia e ciências educacionais e, por outra à sua importância no campo da formação de professores, onde há muito tempo foi assimilado a uma filosofia pedagógica. A constituição emergente dos fundamentos teóricos das condições de aprendizagem de adultos requer, no entanto, uma abordagem dupla, em termos da psicologia geral da aprendizagem, por um lado, e da facilitação pedagógica, por outro, cujo conceito de psicopedagogia permite aproveitar os efeitos da interação.</p>   |
| <p>Ce sont bien des conceptions psychopédagogiques de la formation des adultes qui traversent aujourd'hui l'ingénierie pédagogique, l'analyse de l'activité, l'analyse des pratiques et de multiples formes d'innovation. Ces pratiques sont toujours adossées à des conceptions</p>  | <p>Essas são as concepções psicopedagógicas da formação dos adultos que estão atualmente passando pela engenharia pedagógica, análise de atividade, análise de práticas e múltiplas formas de inovação. Estas práticas são sempre baseadas em concepções implícitas ou explícitas</p>   |



|  |   |
|--|---|
| <p>implicites ou explicites de ce qu'apprendre veut dire. Corrélativement, l'analyse des effets d'une formation est nécessairement imprégnée de telles conceptions, plus ou moins conscientisées, plus ou moins justes, de l'efficacité psychologique de la pédagogie. Les relations entre psychologie des apprentissages et pédagogie des adultes sont toujours au cœur des débats sur l'efficacité de la formation.</p>  | <p>do que significa aprendizado. Correlativamente, a análise dos efeitos de uma formação está necessariamente impregnada de tais concepções, mais ou menos conscientes, mais ou menos precisas, da eficiência psicológica da pedagogia. As relações entre a psicologia da aprendizagem e a pedagogia dos adultos são sempre o centro dos debates sobre a eficiência da formação.</p>  |
| <p>Un paradigme psychopédagogique renouvelé semble donc nécessaire à la construction progressive d'un corpus scientifique sur le « pourquoi » et le « comment » de l'apprentissage adulte, ingrédient réputé essentiel du développement économique, social et humain au xxie siècle. Un cadre théorique triadique tel que celui proposé par la théorie sociocognitive (Bandura, 2003), permettant l'analyse des interactions réciproques entre pratiques, dispositions personnelles et facteurs de contexte, semble une plateforme adaptée au projet de refondation d'une psychopédagogie des adultes « ouverte » sur les disciplines connexes participant à la compréhension des faits de formation (économie, histoire, sociologie, information-communication, anthropologie). Un tel cadre tripolaire « ouvert » trouverait écho à la fois dans les fondements historiques de la psychopédagogie des adultes (Léon, 1971, p. 76) et dans les bases assignées par Lahire dans son ouvrage récent sur l'unité des sciences sociales (Lahire, 2013).</p> | <p>Um paradigma psicopedagógico renovado parece, portanto, necessário para a construção progressiva de um corpo científico sobre o "porquê" e "como" da aprendizagem de adultos, um ingrediente considerado essencial para o desenvolvimento econômico, social e humano no século XXI. Uma estrutura teórica triádica como a proposta pela teoria sociocognitiva (Bandura, 2003), permite a análise das interações recíprocas entre práticas, disposições pessoais e fatores contextuais, parece ser uma plataforma adaptada ao projeto de refundação de uma psicopedagogia adulta "aberta" às disciplinas relacionadas participando da compreensão dos fatos da formação (economia, história, sociologia, informação-comunicação, antropologia). Tal estrutura tripolar "aberta" encontraria ecos tanto nos fundamentos históricos da psicologia dos adultos (Léon, 1971, p. 76) quanto nas bases designadas por Lahire em seu recente trabalho sobre a unidade das ciências sociais (Lahire, 2013).</p> |
| <p>Des racines et un horizon en somme, pour une nouvelle psychopédagogie des adultes.</p>  | <p>As raízes e um horizonte, em resumo, para uma nova psicopedagogia para adultos.</p>  |

**ANEXO 2.1 - TRADUÇÃO DAS FIGURAS DO TEXTO “DE L’APPRENTISSAGE À LA FORMATION. POUR UNE NOUVELLE PSYCHOPÉDAGOGIE DES ADULTES”**

**Figure 1. Apprendre et former :  
deux activités distinctes**



**Figura 1. Aprender e formar:  
duas atividades distintas**

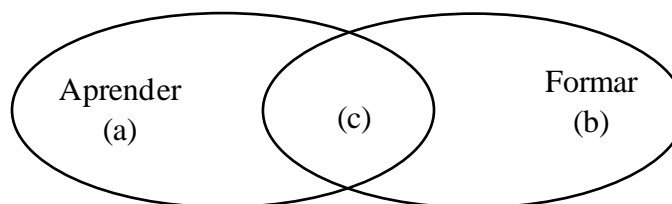
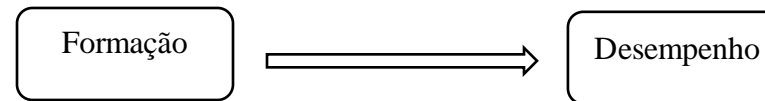


Figure 2. Une fausse évidence



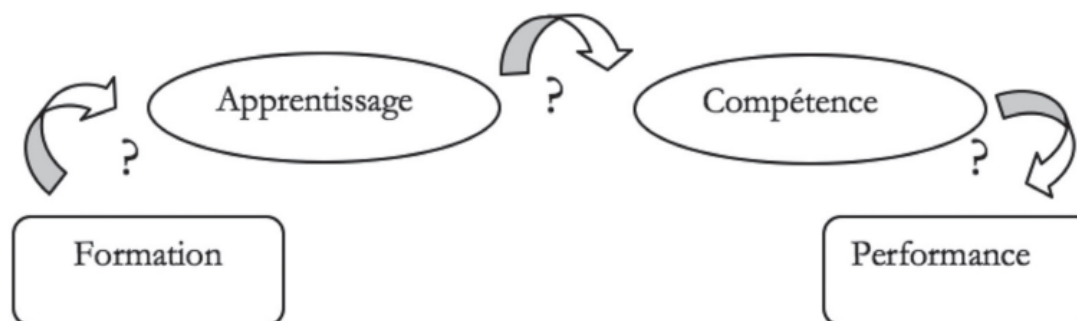
Source : Carré, 2005.

Figura 2. Uma falsa evidência



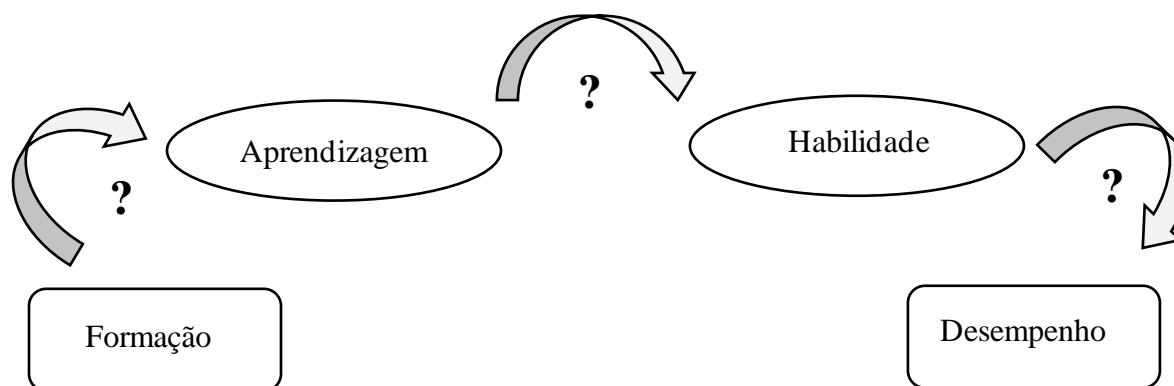
Fonte : Carré, 2005.

Figure 3. La triple illusion de la formation continue



Source : Carré, 2005.

Figura 3. A tripla ilusão da formação continuada



Fonte : Carré, 2005.