UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS,
LITERÁRIOS E TRADUTOLÓGICOS EM FRANCÊS

FLAVIA FAZION

**A elaboração de Livro Didático baseado em gêneros textuais
por professores de francês: análise de uma experiência.**

Versão Corrigida

São Paulo
2017

FLAVIA FAZION

**A elaboração de Livro Didático baseado em gêneros textuais por
professores de francês: análise de uma experiência.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em
Francês do Departamento de Letras Modernas da
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo, para obtenção do título de
Doutora em Letras, Língua e Literatura Francesa.

Área de concentração: Línguas Estrangeiras
Modernas; Estudos Linguísticos em Francês

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Gouvêa Lousada

Versão Corrigida

São Paulo
2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

F287e Fazon, Flavia
A elaboração de Livro Didático baseado em gêneros
textuais por professores de francês: análise de uma
experiência / Flavia Fazon ; orientador Eliane
Gouvêa Lousada. - São Paulo, 2016.
283 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras
e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
Departamento de Letras Modernas. Área de
concentração: Estudos Linguísticos, Literários e
Tradutológicos em Francês.

1. trabalho docente. 2. elaboração de material
didático. 3. gêneros textuais. I. Lousada, Eliane
Gouvêa, orient. II. Título.

Nome: FAZION, Flavia.

Título: A elaboração de Livro Didático baseado em gêneros textuais por professores de francês: análise de uma experiência.

.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Letras, Língua e Literatura Francesa.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Julgamento: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Julgamento: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Julgamento: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Julgamento: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Julgamento: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Julgamento: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

À Manoel, Arantxa e Antton,

Sem amor, eu nada seria!!

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Wilma e Mauro, porto seguro sempre!

À Eliane Gouvêa Lousada, minha orientadora, que com muita paciência guiou meus passos por esse caminho cheio de percalços e descobertas. Tenho profundo respeito pela pessoa generosa e competente que você é. E muito carinho. Muito obrigada!

Aos queridos colegas do grupo de pesquisa ALTER-AGE, pelas discussões, e risadas! que contribuíram imensamente para que este trabalho se realizasse. Em especial Simone Dantas Longhi, Emily Silva, Suelen Maria Rocha, Thiago Jorge Santos, Priscila Melão, Mariana Casemiro Barioni, Ana Paula Silva Dias, Jaci Brasil, Marcos da Costa Menezes, Lygia Rachel Torelli, Arthur de Oliveira, Fernanda Soares, Luiza Guimarães Santos.

Aos professores Daniel Faïta e Frédéric Saujat, que trouxeram contribuições preciosas para a realização deste trabalho.

Aos pesquisadores da equipe ERGAPE, de Marselha, que tão amistosamente me acolheram: Christine Felix, Laurence Espinassy, Pascal Simonet, Jean Claude Mouton.

À CAPES, pelo apoio concedido para que esta pesquisa se realizasse.

Às professoras Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia e Vera Lucia Cristovão, pelas importantes sugestões durante os exames de qualificação.

Aos professores que participaram deste estudo e contribuíram para que pudéssemos conhecer mais sobre nosso trabalho.

Aos amigos queridos que de uma forma ou de outra me auxiliaram nessa caminhada: Atila Costa, Cristina Malachini Dias, Ana Lúcia e Muriel, Senhor Cherubim e Dona Lurdes, Senhor Dalmo e Dona Dircéa, Luciane Penovich, Angela Lorenz, Eugénie Demoussa, Christine Foucher, Ana Elisa de Castro Freitas, Marjori Crispim.

À Senhora Nancy Westphalen, grande amiga da família, responsável por minha trajetória no mundo da aprendizagem da língua francesa!

Aos meus irmãos e cunhadas Mauro e Sandra, Fabiano e Julia.

À equipe da secretaria da Pós-Graduação do DLM – FFLCH, que sempre me auxiliou em tudo.

*“A coisa não está nem na partida nem na chegada;
está é na travessia”*

Guimarães Rosa

RESUMO

FAZION, F. **A elaboração de Livro Didático baseado em gêneros textuais por professores de francês: análise de uma experiência.** 2016. 283f. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

Esta tese tem como objetivo estudar o trabalho de um grupo de professores de francês que participou do projeto de elaboração do livro didático público do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas do Paraná, a fim de observar os traços de desenvolvimento profissional que podemos depreender dos textos produzidos *no* e *sobre* o trabalho ao longo desse processo. Para atingir esse objetivo, investigamos três conjuntos de textos: i) os textos que fornecem as orientações para o trabalho; ii) os textos produzidos pelos professores participantes durante a realização do trabalho (emails e relatos de experiência) e iii) os textos das entrevistas de autoconfrontação e da reunião de retrospectiva final do trabalho. As análises desses textos procuraram evidenciar como a situação de trabalho é percebida pelos professores e como isso pode repercutir em sua atividade. Para desenvolver esse estudo, adotamos duas linhas teórico-metodológicas que colocamos em diálogo, pois são decorrentes do mesmo referencial teórico, ancorado principalmente nos estudos de Vigotski ([1934] 1997, 2003, 2004). Sendo assim, adotamos o quadro teórico-metodológico proposto pela Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2010; CLOT *et al.*, 2001; CLOT; FAITA, 2000) e pela Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação (AMIGUES, 2002, 2004; SAUJAT, 2002, 2004, 2010; FAITA, 2004; FAITA; SAUJAT, 2010) para o estudo sobre o trabalho e, mais especificamente, o trabalho do professor, e o referencial teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2005, 2006, 2008, 2013) que investiga o agir humano tendo como base a linguagem. Essas duas vertentes são complementares e foram usadas para nossas análises e interpretações. Os resultados de nossas análises nos permitiram observar como os diferentes gêneros produzidos na situação de trabalho (emails, relatos, autoconfrontações, reunião de retrospectiva) auxiliam no desenvolvimento profissional e nos permitiram compreender que o processo formativo deve possibilitar espaços, tempos e gêneros textuais diferenciados para que os professores possam se apropriar deles, de acordo com seu contexto de trabalho e nível de desenvolvimento pessoal, transformando-os em instrumentos para seu desenvolvimento profissional.

PALAVRAS-CHAVE: trabalho docente; elaboração de material didático; gêneros textuais.

ABSTRACT

FAZION, F. **The writing of a textbook based on textual genres by French teachers: the analysis of an experience.** 2016. 283f. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

The thesis purpose is to study the work of French teachers involved on the project of writing a public textbook to the Center of Foreign Modern Languages of Parana State. In this way, we intended to observe the professional development traits that can be seen from texts produced *during* and *about* this process. To achieve this point we investigated three texts sets: a) the texts which provide guidelines for the work; b) the texts produced by involved teachers during the work (emails and reports) and c) the texts of self-confrontation interviews and retrospective meeting in the final work. The texts analysis showed how the work situation is perceived by the teachers and how it could impact on their activity. To develop this study we adopted two theoretical and methodological lines in dialogue as they are related to the same theoretical framework, mainly anchored on Vigotski studies ([1934] 1997, 2003, 2004). Therefore, we adopted the theoretical and methodological framework proposed by the Activity Clinic (CLOT, 1999, 2010; CLOT *et al.*, 2001; CLOT; FAITA, 2000) and Activity Ergonomics of Education Professionals. (AMIGUES, 2002, 2004; SAUJAT, 2002, 2004, 2010; FAITA, 2004; FAITA; SAUJAT, 2010) to the work study and more specifically the teachers work, and the Socio-discursive Interactionism theoretical framework (BRONCKART, 1999, 2005, 2006, 2008, 2013) that investigates the human action based on language. These two theoretical frameworks are complementary and have been used on analysis and interpretations. The analysis results allowed us to observe how different textual genres produced in the work situation (emails, reports, self-confrontation interviews, retrospective meeting) support the professional development and allowed us to understand that the teacher formative process must provide special spaces, times and textual genres for teachers to transform them into tools for their development, according to their professional environment and personal development.

KEYWORDS: teaching work; educational material; textual genres.

RÉSUMÉ

FAZION, F. **L'élaboration d'un Manuel Didactique basé sur les genres textuels par des professeurs de français : analyse d'une expérience.** 2016. 283f. Thèse (Doctorat). Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines de l'Université de São Paulo, São Paulo, 2016.

Cette thèse a pour objectif d'étudier le travail d'un groupe de professeurs de français, qui a participé au projet d'élaboration du manuel didactique public du Centre de Langues Étrangères Modernes du Paraná, afin d'observer des traces de développement professionnel que nous pouvons repérer dans des textes produits *au* et *sur* le travail tout au long de ce processus. Pour atteindre cet objectif, nous avons étudié trois groupes de textes : i) les textes qui fournissent les orientations pour le travail ; ii) les textes produits par les professeurs participants pendant la réalisation du travail (emails et récits d'expérience) et iii) les textes des interviews d'auto-confrontation et de la réunion de rétrospective finale du travail. Les analyses de ces textes ont cherché à mettre en évidence la façon dont la situation de travail est perçue par les professeurs et comment cela pourrait avoir un impact sur leur activité. Pour développer cette étude, nous avons adopté et mis en dialogue deux cadres théoriques et méthodologiques qui s'appuient sur le même référentiel théorique, ancré principalement sur les études de Vygotski ([1934] 1997, 2003, 2004). Nous avons adopté ainsi le cadre théorique et méthodologique proposé par la Clinique de l'Activité (CLOT, 1999, 2010 ; CLOT et al., 2001 ; CLOT ; FAITA, 2000) et par l'Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation (AMIGUES, 2002, 2004 ; SAUJAT, 2002, 2004, 2010 ; FAITA, 2004 ; FAITA ; SAUJAT, 2010) pour l'étude sur le travail et plus spécifiquement sur le travail enseignant, et le référentiel théorique de l'Interactionnisme Socio-discursif (BRONCKART, 1999, 2005, 2006, 2008, 2013) qui étudie l'agir humain du point de vue du langage. Ces deux courants sont complémentaires et ont été utilisés pour nos analyses et nos interprétations. Les résultats de nos analyses nous ont montré que les différents genres produits en situation de travail (emails, récits, auto-confrontations, réunion de rétrospective) peuvent aider le développement professionnel et nous ont permis de comprendre que le processus de formation doit proposer des espaces, des moments et des genres textuels variés pour que les professeurs puissent s'en approprier, selon leurs contextes de travail et leur niveau de développement personnel, en les transformant en des instruments pour leur développement professionnel.

MOTS-CLEFS : travail enseignant; conception de manuel didactique; genres textuels.

Lista de figuras

Figura 1 - Os polos de pesquisa do grupo ALTER-AGE/CNPq, núcleo USP

Figura 2 – Associação direta

Figura 3 – Fenômeno indireto mediado pelo instrumento psicológico

Figura 4 - O plano geral da pesquisa do grupo LAF

Figura 5 - Plano geral da pesquisa, adaptado de Bronckart

Lista de quadros

Quadro 1- Os tipos discursivos

Quadro 2 – Cronograma da coleta e produção de dados

Quadro 3 – Conjunto dos textos de orientação para o trabalho

Quadro 4 – Os relatos de experiência

Quadro 5 – Datas das filmagens

Quadro 6 – Datas das ACS

Quadro 7 – Datas das ACC

Quadro 8 - Conteúdos temáticos da ACS de Rodolfo

Quadro 9 – Conteúdos temáticos da ACS de Fátima

Quadro 10 – Distribuição dos turnos na ACS de Fátima

Quadro 11 – Datas das ACC

Quadro 12 – Conteúdos temáticos da ACC

Quadro 13 – Distribuição dos turnos na ACC

Quadro 14- Conteúdos temáticos da reunião de retrospectiva

Quadro 15 - Traços de desenvolvimento observados nas diferentes etapas do processo de elaboração

SUMÁRIO

Introdução	14
1. Contexto e histórico da pesquisa	15
2. A pesquisa desenvolvida na confluência entre os estudos sobre o ensino, a formação de professores e o trabalho docente	21
3. Relevância e inovações da pesquisa	23
4. Objetivos e perguntas de pesquisa	24
5. Organização da tese	26
Pressupostos teóricos	28
1. Atividade humana e desenvolvimento para Vigotski.....	29
1.1. Linguagem e consciência.....	30
1.2. Instrumentos psicológicos e atividade mediada.....	31
2. Trabalho e desenvolvimento.....	35
2.1. O coletivo de trabalho: a saúde do trabalhador e o poder de agir.....	37
2.2 O trabalho do professor e o papel das prescrições	41
2.3. Métodos indiretos de análise da atividade de trabalho: a autoconfrontação como espaço para o desenvolvimento profissional.....	46
3. O Interacionismo Sociodiscursivo	50
3.1. O agir para o ISD.....	54
3.2. A linguagem como forma de agir	57
3.3. Modelo de análise de textos produzidos em situação de trabalho	60
4. O ensino de línguas e os gêneros textuais	70
Procedimentos metodológicos	75
1. Contexto e participantes.....	75
1.1. O CELEM e o projeto de concepção do livro didático	75
1.2. Os professores do CELEM e os professores participantes da pesquisa	77
1.3. A professora-pesquisadora e os coparticipantes da pesquisa.....	79
2. Procedimentos de coleta e produção de dados	81
2.1. Um estudo longitudinal: a organização dos instrumentos para coleta e produção dos dados adaptados ao contexto de pesquisa	81
2.2. Descrição do conjunto de dados.....	82
2.2.1. Os textos de orientação para o trabalho	84
2.2.2. Os textos produzidos pelos professores durante a realização da tarefa: e-mails e relatos pessoais.....	85

2.2.3. Os textos produzidos após a realização das tarefas: a autoconfrontações e a reunião final.....	86
2.3. Como olhar para os textos: procedimentos de análise e interpretação dos dados.....	91
2.4. Confiabilidade e aspectos éticos	94
Resultados das análises	96
1. Das prescrições ao trabalho realizado.....	96
1.1. Os documentos prescritivos primários.....	97
1.2. Os documentos prescritivos secundários e a reconcepção das prescrições.....	111
1.3. O livro didático, de produto final do trabalho a novo processo: nova prescrição para si e para o outro.....	119
2. A elaboração do livro didático: o processo de elaboração e a organização do grupo de trabalho	121
2.1. O processo de elaboração do livro didático público	122
2.2. Durante a elaboração: relatos de experiência dos professores-elaboradores	138
3. Análise das autoconfrontações	157
3.1. Observando seu próprio trabalho: a autoconfrontação	157
3.2. A sistematização da experiência: reunião de retrospectiva e possibilidades para o trabalho de elaboração	193
4. Discussão dos resultados.....	207
Considerações finais	222
Referências.....	229
Anexos	246

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se inscreve na linha de pesquisa Estudos Linguísticos e didáticos da Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos de Francês, e se insere no quadro das pesquisas sobre os gêneros textuais e o ensino de línguas do grupo ALTER-AGE/CNPq¹, bem como no campo do trabalho e da formação do professor diante dessas perspectivas. O contexto específico em que realizamos nossa pesquisa é o do CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas do estado do Paraná, onde um grupo de professores participou do projeto de elaboração de um livro didático público (doravante LDP) para o ensino da língua francesa. O referido material foi desenvolvido com base nas diretrizes curriculares estaduais que preconizam o ensino de línguas por meio de gêneros textuais. O objetivo mais amplo da pesquisa é estudar o trabalho docente e observar os traços de desenvolvimento profissional que podemos depreender dos textos produzidos *no* e *sobre* o trabalho pelos professores-elaboradores do LDP ao longo do processo. As análises desses textos procuraram evidenciar como a situação de trabalho é percebida pelo professor e como isso pode repercutir em sua atividade².

Para desenvolver este estudo adotamos duas linhas teórico-metodológicas que colocaremos em diálogo, pois são decorrentes do mesmo referencial teórico, ancorado principalmente nos estudos de Vigotski ([1934] 1997, 2003, 2004). Sendo assim, adotamos o quadro teórico-metodológico proposto pela Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2010; CLOT *et al.*, 2001; CLOT; FAITA, 2000) e pela Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação (AMIGUES, 2002, 2004; SAUJAT, 2002, 2004, 2010; FAITA, 2004; FAITA; SAUJAT, 2010) para o estudo sobre o trabalho e mais especificamente o trabalho do professor, e o referencial teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2005, 2006, 2008, 2013) que investiga o agir humano tendo como base a linguagem. Essas duas vertentes são complementares e

¹ - Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações – Aprendizagem, Gêneros textuais e Ensino.

² Veremos com mais detalhes, no capítulo dos Pressupostos Teóricos, que a interpretação do conceito de atividade é diferente nas correntes teóricas adotadas neste estudo. Para a ergonomia francófona, atividade é o o trabalho que é realizado pelo trabalhador; já para o ISD (Bronckart, 2008) a atividade designa uma leitura do agir no nível coletivo, enquanto ação designa essa leitura no nível do indivíduo. Em nosso trabalho, optamos por utilizar esses termos alternadamente, segundo as linhas teóricas utilizadas em cada momento.

foram usadas para nossas análises e interpretações. Apresentaremos esses quadros teóricos nos capítulos dos Pressupostos Teóricos.

Após termos apontado o objetivo geral da tese, apresentaremos, nas próximas seções, o contexto no qual o estudo se desenvolve e o histórico de nossa pesquisa, as questões que nos guiaram e os objetivos específicos, e, finalmente, a organização geral das partes e capítulos da tese.

1. CONTEXTO E HISTÓRICO DA PESQUISA

A partir da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, a orientação para o ensino da língua portuguesa prevê que as atividades de leitura e produção de textos devem tomar os gêneros textuais como unidades de ensino. Desde então, diversas pesquisas e publicações (MEURER; MOTTA-ROTH, 2005; DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA, 2002; MARCUSCHI, 2008; KARWOSKI; GAYDECZKA; BRITO, 2011; entre outros) visam a esclarecer o conceito de gênero textual/discursivo e a indicar como proceder no ensino, uma vez que os textos oficiais trazem orientações e referências para os programas de ensino, mas não apresentam propostas de como pensar o ensino de gêneros escritos e orais e como encaminhá-lo de maneira satisfatória (ROJO; CORDEIRO, 2004).

Seguindo a mesma orientação, várias pesquisas sobre o ensino de línguas estrangeiras (BUENO, 2009; BUENO; COSTA-HÜBES, 2015; DIAS; DELL'ISOLA, 2012; ROCHA; AÑEZ; MELÃO, 2015; LOUSADA, 2012; LOUSADA; ROCHA, 2014; MELÃO; LOUSADA, 2014; MIRANDA, 2015; NASCIMENTO, 2009) mostram a necessidade de expor o aprendiz a textos dos mais variados gêneros, para que eles possam estar aptos a interagir e agir nas mais diferentes esferas da atividade humana (LOUSADA, 2002). Nesses estudos, parte-se do princípio de que em nossa sociedade, interagimos uns com os outros por meio da linguagem, produzindo textos (orais ou escritos) organizados de forma a garantir o sucesso de nossa comunicação. Esses textos seguem formas já existentes na sociedade, ou seja, seguem os gêneros textuais produzidos em uma comunidade (BUENO, 2009). As pesquisas partem da definição de Bakhtin ([1953]2003), segundo a qual os gêneros se definem como tipos relativamente estáveis de enunciados, presentes em cada esfera da atividade humana. Assim, produzimos diversos textos para cada esfera da atividade social, textos estes

pertencentes a diferentes gêneros. A partir dessa definição geral, muitas pesquisas foram desenvolvidas com o foco no ensino de gêneros textuais. Esse movimento não é observado apenas no contexto brasileiro, como decorrência do surgimento dos PCN, mas num âmbito internacional, com as pesquisas que vinham sendo desenvolvidas e que culminaram na publicação do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001).

No contexto brasileiro, a adoção do gênero textual como unidade de ensino é uma característica que se inicia com os PCN e que se reflete, posteriormente, com a publicação do PNLD-LEM³ para língua inglesa e espanhola. Dessa forma, o ensino por meio dos gêneros textuais ganhou espaço, no Brasil, e acabou por tornar-se um aspecto importante para a vida profissional dos professores de língua estrangeira em geral, estando na origem da proposta de elaboração de material didático no contexto no qual desenvolvemos nossa pesquisa.

O contexto específico é o CELEM, criado em 1986 pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), com o objetivo de valorizar a pluralidade linguística e a diversidade étnica do estado. Com relação ao funcionamento do CELEM, é importante esclarecer que os cursos ofertados são opcionais aos alunos da rede pública do estado e oferecem vagas também às pessoas da comunidade, o que resulta em turmas heterogêneas, formadas por adolescentes, jovens e adultos. Os cursos têm duração de dois anos com quatro aulas semanais, perfazendo um total de 320 horas.

Em 2003, a equipe que assumiu o governo do estado do Paraná iniciou a elaboração das diretrizes curriculares estaduais (doravante DCE), por meio de formações e encontros promovidos junto aos professores a fim de discutir os encaminhamentos teóricos e metodológicos para a educação do estado. O discurso proferido nessas formações e encontros trazia críticas à proposta nacional de educação estabelecida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A crítica feita aos parâmetros dizia respeito à ideologia neoliberal (PARANÁ, 2008, p. 18) de formação qualificada de mão de obra e não de formação de cidadãos, como apontam algumas pesquisas realizadas no estado

³ - O PNLD - Programa Nacional do Livro Didático, instituído pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (MEC), em 1985, é um programa voltado à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira. Somente em 2011 as línguas estrangeiras - inglês e espanhol - passam a fazer parte desse programa, e temos o PNLD-LEM.

(CAETANO; BELLINI, 2007; CASTOLDI; POLINARSKI, 2009)⁴. Essa crítica não incidiu sobre a adoção da noção de gênero textual/discursivo para a aprendizagem de línguas, que continuou a ser o eixo central dos programas de formação de professores e elaboração de material didático.

Após os primeiros anos de estudos e debates, uma primeira versão do texto das DCE foi apresentada aos professores em 2006 e, a partir de então, as formações visaram a divulgação dos princípios expostos no texto oficial. Finalmente, em 2008, as novas diretrizes curriculares para a educação básica no estado são implantadas pela SEED. As DCE (PARANÁ, 2008) definem, em suas orientações, que o conteúdo estruturante para o ensino de línguas (materna e estrangeira) deve ser o discurso como prática social. Para tanto, o ponto de partida nas aulas deve ser o texto (verbal e não verbal) como unidade de linguagem em uso, e o professor deve abordar vários gêneros textuais em todas as suas dimensões (função, composição, informações, intertextualidade, coesão, coerência e aspectos gramaticais). Para o ensino de línguas no estado, sobretudo o CELEM, esse foi um momento importante, pois todas as línguas estão contempladas nas DCE de línguas estrangeiras, e não apenas a(s) língua(s) da grade curricular.

Vemos então que, durante os seus vinte primeiros anos de existência, o funcionamento do CELEM passou por várias mudanças em sua regulamentação. Nas resoluções que se seguiram para seu funcionamento discutiu-se sobre carga horária dos cursos, número de alunos, vagas à comunidade, porém a questão curricular não foi contemplada. Em decorrência disso, não existia uma harmonização nas práticas pedagógicas nas diferentes línguas, o que resultava em uma grande discrepância entre os centros e até mesmo entre cursos do mesmo centro de línguas. Por não haver uma estrutura curricular mínima, os professores não contavam com orientações para organizar seus cursos; a escolha de material didático, quando ocorria, era feita aleatoriamente, e muitos não dispunham de recursos ou acesso aos mais variados instrumentos que pudessem auxiliar para o planejamento das aulas.

⁴ - CAETANO, R.J.; BELLINI, M. Que currículo é esse ? As diretrizes curriculares da rede pública de educação básica do estado do paran no ensino de cincias: o que h de novo? In : VI ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educao em Cincias, Anais eletrnicos. Florianpolis, 2007. Disponvel em <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/search0.html>
CASTOLDI, R.; POLINARSKI, C.A. Influncia dos parmetros curriculares nacionais e diretrizes curriculares do estado do Paran no trabalho de educao ambiental escolar. Revista eletrnica do Mestrado em Educao Ambiental. [S.l.], v. 22, set. 2012. ISSN 1517-1256. Disponvel em: <<https://www.seer.furg.br/remea/article/view/2808>>.

Observamos, entretanto, que mesmo com o advento das DCE para o ensino de línguas no estado, os professores que atuavam no CELEM continuavam enfrentando vários problemas para a realização de seu trabalho. Um deles era a falta de um material didático acessível para trabalhar com seus alunos, uma vez que a maioria dos materiais disponíveis no mercado é importada e de preço elevado, dificultando o acesso para os alunos. Ainda, em grande parte dos estabelecimentos, o professor não dispunha da possibilidade de imprimir ou fotocopiar material para distribuir aos alunos, ficando muitas vezes restrito ao uso do quadro negro, uma vez que as tecnologias das quais poderia lançar mão (projektor, TV pendrive⁵, laboratório de informática) nem sempre estão disponíveis ou em funcionamento. Assim, sempre que encontros com a coordenação do CELEM aconteciam, os professores deixavam clara sua demanda por um material didático que pudesse atender suas necessidades em sala de aula.

Na tentativa de solucionar alguns desses problemas, a SEED iniciou um projeto de formação continuada com um duplo objetivo: proporcionar aos professores uma reflexão teórico-metodológica acerca da elaboração e utilização de materiais didáticos de acordo com o referencial teórico das DCE e organizar um grupo de professores para a elaboração de livros didáticos públicos (LDP) de línguas estrangeiras. Entre 2009 e 2010, a coordenação do CELEM organizou uma série de cursos e palestras na intenção de formar os professores para o trabalho com gêneros textuais.

No entanto, essas formações foram insuficientes, visto que os professores participaram de oficinas teóricas concentradas em uma semana por ano, não tendo um acompanhamento posterior, nem possibilidade de novos encontros para que pudessem desenvolver práticas com base nas teorias estudadas. Vale ressaltar que, para a língua francesa, a rede conta com aproximadamente 35 professores, distribuídos pelo estado, o que dificulta a troca de experiências entre eles.

Em 2010, um grupo de cinco professores, do qual fiz parte, foi formado para a produção do LDP de francês do CELEM. No mesmo processo, formaram-se os grupos de língua inglesa e língua espanhola. Os três grupos se reuniram para organizar a estrutura do LDP (divisão e formatação de unidades, escolha e agrupamento de gêneros) e elaborar as sequências didáticas para compor as unidades. A proposta foi a de elaboração de um

⁵ - A televisão pendrive é um recurso multimídia disponibilizado pela SEED em todas as escolas estaduais em 2007. Segundo a secretaria de educação, as 22 mil salas de aula do estado foram contempladas com a televisão.

material dividido em dois livros: P1 e P2, correspondentes respectivamente ao primeiro e ao segundo ano do curso do CELEM. Os livros deveriam ser compostos de oito unidades cada, tendo 16 páginas por unidade.

O processo de elaboração durou dois anos, de 2010 a 2012, com várias etapas presenciais e a distância. Porém, após o término do período de elaboração, o material produzido pelos professores não foi encaminhado para editoração e a equipe responsável da SEED não tem perspectivas para seu lançamento. Vemos confirmadas, assim, as dúvidas em relação à política pública de elaboração de material didático pelo estado que os professores apresentaram desde o início dos trabalhos, como explicitaremos com mais detalhes nos *Resultados das Análises*.

É nesse contexto, então, de elaboração de um material didático pelos próprios professores para o ensino do francês como língua estrangeira, e que previa a formação necessária aos demais professores da rede para sua utilização, que esta pesquisa se desenvolve. Após o início do processo de elaboração e as dificuldades com as quais me deparei⁶, por falta de aprofundamento teórico para compreender toda a dimensão de trabalho que se apresentava, ingressei no mestrado na área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês em fevereiro de 2011.

O projeto apresentado inicialmente focava o produto final da elaboração do material didático, ou seja, o próprio material e sua utilização. Porém, durante o primeiro ano de estudos e leituras, novas problemáticas se apresentaram, sobretudo em relação ao professor, sua formação e seu trabalho. De fato, pareceu-nos particularmente interessante a própria situação de elaboração de material, ou seja, o processo de concepção do livro didático público que acabou reunindo cinco professores e uma professora-formadora em torno desse objetivo comum e propiciando um trabalho conjunto que durou dois anos. Outra razão para não focarmos nossa pesquisa no produto final é o fato de sua publicação ainda ser incerta. Assim, o projeto para a admissão no mestrado foi reformulado ao longo do primeiro ano de estudos, após conversas com a orientadora e leituras da bibliografia referente ao tema, o que levou a uma nova problematização de pesquisa, que agora se propõe a analisar a atividade educacional do

⁶ - A partir desta seção, estabelecemos uma diferença no uso de dois pronomes pessoais distintos: a primeira pessoa do singular, quando se trata da autora desta pesquisa enquanto professora e colega de trabalho dos professores participantes da pesquisa e também aluna de mestrado e doutorado na FFLCH – USP; a primeira pessoa do plural, *nós*, quando se trata da pesquisadora que está escrevendo e apresentando esta pesquisa.

ponto de vista do professor, mais especificamente o trabalho do professor de francês e elaborador do LDP do CELEM.

Nesse mesmo ano, passei a integrar o grupo de pesquisas ALTER-AGE/CNPq, liderados pelas professoras Eliane Gouvêa Lousada, da Universidade de São Paulo (USP), e Luzia Bueno, da Universidade São Francisco (USF). No núcleo da USP, as pesquisas do grupo se concentram em três polos relacionados ao trabalho de ensinar, representados pela figura abaixo:

Figura 1: Os polos de pesquisa do grupo ALTER-AGE/CNPq, núcleo USP⁷

Colaborando, assim, para o projeto maior de pesquisas do grupo, minha pesquisa concentra-se mais especificamente na relação entre o polo professor e o polo artefato e instrumentos, no caso o material didático. Tendo em vista o enfoque dado para a análise do trabalho dos professores envolvidos na elaboração do LDP, a pesquisa passou também a integrar, em 2011, o projeto internacional chamado *Analyser l'activité des professeurs de français au Brésil en préalable à l'élaboration d'une stratégie et d'une ingénierie de formation professionnelle continue*. O projeto, que contou com o apoio da Agência Universitária da Francofonia (AUF), foi desenvolvido pelos pesquisadores do grupo ALTER-AGE, pesquisadores da PUC-SP, da USF e Universidade do Ceará e membros do grupo ERGAPE⁸, da Universidade Aix-Marseille, França. Tendo se encerrado em 2013 com um colóquio realizado em novembro na USP, o projeto teve por objetivo elaborar uma estratégia de formação profissional de professores de francês

⁷ - BARRICELLI, E.; MUNIZ-OLIVEIRA, S. Entrevista com a Prof^a Dr^a Eliane Gouvêa Lousada. Revista L@el em (Dis-)curso. Volume 5, Número 2, 2012.

⁸ - Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação.

e de português a partir do quadro teórico e metodológico proposto pelo grupo ERGAPE e das contribuições advindas dos trabalhos do grupo ALTER e contribuiu para os avanços das pesquisas do grupo.

Em março de 2013, no exame de qualificação do mestrado, a banca avaliadora indicou esta pesquisa para o doutorado direto. Assim, com a mudança de estatuto da pesquisa, passei a aprofundar meus estudos para, além de melhor compreender as teorias que a sustentam, buscar mais subsídios que me permitissem analisar os dados e desenvolver uma discussão mais relevante para a pesquisa, considerando o vasto conjunto de dados de que disponho e a relevância social do contexto pesquisado. A passagem para o nível de doutorado me permitiu também participar de um ano de doutorado sanduíche junto à equipe ERGAPE, em Marselha, sob a orientação do Professor Frédéric Saujat. Durante esse ano de estágio doutoral, participei dos seminários de pesquisa da equipe e das formações doutorais ofertadas pela Aix-Marseille Université (AMU), ampliando minha reflexão sobre as questões do trabalho docente e formação do professor.

Esse percurso me permitiu estabelecer com mais clareza as diferenças entre nossa pesquisa e as inúmeras pesquisas desenvolvidas sobre o ensino, a formação de professores e o trabalho docente, como veremos a seguir.

2. A PESQUISA DESENVOLVIDA NA CONFLUÊNCIA ENTRE OS ESTUDOS SOBRE O ENSINO, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O TRABALHO DOCENTE

No campo da educação, inúmeras pesquisas têm sido realizadas sobre a formação de professores e o trabalho docente. Dentre as diferentes linhas, citaremos apenas algumas, as que têm tido grande influência no contexto brasileiro nessa área de pesquisa.

A formação do professor reflexivo (SCHON, 1997, 2000; ZEICHNER, 1993; LIBERALI, 1999, 2003, 2004; GIMENEZ, 1998; GIMENEZ; ARRUDA; LUVUZARI, 2004; CASTRO, 1998, 2003, 2004) tem como foco central de seus trabalhos desenvolver o pensamento do professor por meio da reflexão sobre a prática, reflexão essa que tem três aspectos: reflexão-na-ação, reflexão sobre-a-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação. A questão central coloca o conhecimento como decorrente da prática, na sala de aula. Porém, é em decorrência dessa redução aos espaços da sala de aula para a reflexão situada que encontramos críticas ao conceito de professor reflexivo, pois a complexidade da atividade do professor extrapola a sala de aula. Atualmente, as

pesquisas dessa corrente têm evoluído nessa direção, admitindo outros espaços como locais em que a atividade do professor se desenvolve, e podemos citar principalmente os estudos de Nóvoa (2009, 2014), Libâneo (2005), José Gimeno Sacristán (2005), Silas Borges Monteiro (2005), Evandro Ghedin (2005), Selma Garrido Pimenta (2005).

Outra corrente que tem influenciado a formação de professores são os estudos sobre a história de vida docente (CONNELY; CLANDININ, 1990; GIMENEZ, 1994; TELLES, 1996; JOSSO, 2004; PINEAU, 2006; HERNÁNDEZ, 2006). Essa corrente busca, por meio de abordagens biográficas com uso de narrativas, revelar a relação do professor e a formação, as práticas docentes e seu contexto. Baseia-se na memória e no relato dos professores, centrando-se nas dimensões subjetivas e emocionais que, segundo Saujat (2004) focam a singularidade da experiência renunciando a qualquer ambição de generalização.

Essas correntes têm aportes muito importantes para a compreensão do trabalho docente e da formação, porém a crítica feita pelos estudiosos do trabalho docente (AMIGUES, 2002, 2003, 2004; SAUJAT, 2001, 2002, 2004) se refere ao fato de se centrarem na interação com o aluno e nos aspectos subjetivos do trabalho do professor, sem levar em conta as várias dimensões que caracterizam a complexidade do trabalho docente. Como veremos mais adiante, na perspectiva teórica que adotamos (CLOT, 1999), as dimensões do trabalho englobam aspectos pessoais, impessoais, interpessoais e históricos.

Saujat (2010) elenca, assim, algumas correntes de pesquisa da didática francófona que recentemente têm se focado no trabalho do professor e buscado ampliar a visão de que esse trabalho se reduz à transmissão de conhecimento. O autor explica que essas correntes se estruturam em quatro orientações que, apesar de teoricamente diferentes, têm a mesma preocupação de estudar o “trabalho real”⁹ do professor (SAUJAT, 2010, p.37). São elas: a abordagem sociológica do trabalho do professor (TARDIF; LESSARD, 1999, apud SAUJAT, 2010), que concebe o ensino como trabalho interativo; a perspectiva da psicologia ergonômica (ROGALSKI, 2000, apud SAUJAT, 2010), que concebe a atividade do professor como um caso de gestão de um ambiente dinâmico; a perspectiva antropológica cognitiva (THEUREAU, 2000), no quadro teórico da ação situada e, finalmente, a ergonomia da atividade docente (AMIGUES,

⁹ - Desenvolveremos esse conceito no Capítulo 2 dos Pressupostos Teóricos

2002, 2004; FAITA, 2003, 2004; SAUJAT, 2002, 2004), que busca promover o desenvolvimento da atividade para compreender e transformar o trabalho docente.

Optamos por realizar nossa pesquisa tendo como base esse quadro inovador de estudo do trabalho do professor pela via do desenvolvimento e da transformação que ocorrem por meio da linguagem produzida nas situações de trabalho. Dessa forma, pareceu-nos necessário acrescentar a esse quadro o estudo das relações entre a linguagem e o trabalho, servindo-nos de uma corrente teórica que permitisse explorar e analisar essas relações. Sendo assim, escolhemos o quadro teórico metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, que já vinha sendo utilizado pelo grupo ALTER-CNPq para o estudo das relações entre linguagem e trabalho, como seu nome indica. Nosso estudo se apoia portanto nesses em dois referenciais teóricos¹⁰: o Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999/2009, 2006, 2008), que desenvolve estudos¹¹ a fim de investigar a problemática do agir humano tendo a linguagem como base; e as Ciências do trabalho, quadro amplo do qual nos concentramos nos pesquisadores da Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação (Amigues 2002, 2004; Saujat 2002, 2004; Faïta 2002, 2004, 2005) e da Clínica da Atividade (Clot 1999, 2001). Esses dois quadros teóricos são importantes para nosso estudo, pois, se de um lado o ISD tem uma reflexão sobre o ensino por meio dos gêneros textuais e sobre o agir humano por meio da linguagem (incluindo nesse agir, o próprio trabalho), de outro, a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade veem o trabalho de ensino. Nossa proposta de união dessas linhas é coerente, pois ambas apoiam-se nos mesmos autores fundadores, dentre os quais Vigotski ([1934]1997, [1927] 2004), por essa razão, compartilham conceitos-chave, tais como o desenvolvimento humano e o papel da linguagem no desenvolvimento.

3. RELEVÂNCIA E INOVAÇÕES DA PESQUISA

Após termos situado o contexto mais amplo e as linhas teóricas gerais que nossa pesquisa, buscaremos apontar sua relevância para as pesquisas na área. É importante lembrar que temos o objetivo de analisar o trabalho dos professores no processo de elaboração por meio dos textos produzidos por eles em situação de trabalho. Para tanto, destacamos aqui um aspecto inovador da pesquisa, na qual pudemos desenvolver um

¹⁰ - Serão apresentados nos Pressupostos Teóricos.

¹¹ - Estudos desenvolvidos por Bronckart e o grupo LAF (Langage, Action, Formation) na Universidade de Genebra.

estudo longitudinal e, portanto, ter uma abrangência das produções verbais produzidas ao longo do tempo. A partir de questionamentos e dúvidas expressos pelos professores durante o processo, os métodos e instrumentos para intervenção no contexto, e que se tornaram textos para análise depois, foram sendo construídos e propostos a fim de responder à demanda que se apresentava. Esses instrumentos e métodos foram evoluindo conforme o trabalho se desenvolvia e novas demandas surgiam. Dessa maneira, os dados analisados são decorrentes desse contexto, os textos analisados foram produzidos em situação de trabalho e sobre a situação de trabalho, como veremos nos Procedimentos Metodológicos.

Outro aspecto inovador é o desenvolvimento do referencial teórico-metodológico para a análise desse conjunto de textos, que nos auxiliará para compreender a complexidade da atividade docente e detectar os possíveis traços do desenvolvimento profissional decorrentes do processo de elaboração do LDP. Analisaremos três tipos de dados: os textos de orientação para o trabalho, textos produzidos pelos professores no decorrer do processo de elaboração do LDP (emails e relatos) e textos produzidos pelos professores nas entrevistas de autoconfrontação e na reunião de retrospectiva final dos trabalhos. Com relação aos textos de orientação ao trabalho, outras pesquisas de nosso grupo também estudam esse tipo de dado e nossas análises contribuem para consolidar o quadro de análise. Quanto ao segundo conjunto de textos, analisamos relatos de experiência e a correspondência estabelecida pelos professores ao longo de dois anos de trabalho, o que se constitui uma inovação quanto aos dados analisados em outras pesquisas de nosso grupo. Sobre o terceiro conjunto, também aqui apresentamos uma inovação, pois além dos textos produzidos nas autoconfrontações, analisamos o texto produzido na reunião de retrospectiva que por si só já constitui uma inovação na maneira de desenvolver o método da autoconfrontação proposto por Clot e Fajta (2000). Apresentadas as linhas gerais da pesquisa, seu histórico e contexto, passaremos para a exposição dos objetivos e perguntas de pesquisa.

4. OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Nossa pesquisa desenvolve um estudo longitudinal sobre a elaboração de um livro didático público (LDP) de francês pelos professores do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) do Paraná, com o objetivo mais amplo de estudar o trabalho

docente e observar os traços de desenvolvimento profissional que podemos depreender dos textos produzidos *no* e *sobre* o trabalho pelos professores-elaboradores do LDP ao longo do processo. Para atingir esse objetivo maior, formulamos alguns objetivos específicos que nos ajudam a melhor direcionar a pesquisa. Buscamos, assim:

- a) compreender as transformações e adaptações das prescrições pelos professores-elaboradores durante o processo de elaboração do LDP;
- b) observar como se dá a construção do coletivo de trabalho para realização de um objetivo comum;
- c) observar se há, ou não, apropriação pelos professores do LDP elaborado, isto é, se o artefato produzido se torna um instrumento para o trabalho;
- d) realizar uma coanálise do trabalho a fim de observar os impedimentos e suas superações para realização do trabalho;
- e) estudar o processo de elaboração do LDP como uma contribuição para a formação continuada.

Para tanto, vamos reconstituir cronologicamente o processo de elaboração por meio dos traços da atividade coletiva e acompanhar como esse grupo se transforma em coletivo de trabalho¹² para atingir um objetivo comum: a elaboração do LDP.

A fim de atingir nossos objetivos, analisaremos primeiramente os documentos de orientação/prescrição gerais para o trabalho dos professores do CELEM e as orientações específicas para a elaboração do LDP, bem como sua reconcepção. Em seguida, analisaremos o processo de elaboração do LDP do ponto de vista dos professores e a influência que o quadro teórico (sobre gêneros textuais) tem, ou não, na prática em sala de aula, graças a relatos de experiência e trocas por e-mail durante o processo de elaboração. Finalmente, analisaremos o próprio processo de coanálise do trabalho, ou seja, as entrevistas de autoconfrontação. Além disso, ao lado das entrevistas de autoconfrontação, retomamos todo o processo de elaboração e reunimos todos os participantes para debater sobre a experiência vivida e perspectivas para apropriação do trabalho realizado. As transcrições dessas filmagens (autoconfrontações e reunião de retrospectiva) também constituem os dados que serão analisados em nossa pesquisa.

¹² - Como veremos no Capítulo 2 dos Pressupostos Teóricos, o coletivo de trabalho corresponde às maneiras de se trabalhar juntos, de cooperar, possibilitando espaços para cada trabalhador desenvolver suas atividades individuais (CAROLY; CLOT, 2004).

Para nos auxiliar a atingir nossos objetivos específicos, formulamos as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Ocorrem transformações/adaptações das prescrições iniciais pelos envolvidos no processo de elaboração para atender as necessidades do contexto?
2. A equipe de elaboração se torna um coletivo de trabalho?
3. Os professores elaboradores se apropriam do artefato elaborado?
4. Como a observação do trabalho do outro pode auxiliar na superação de impedimentos e no desenvolvimento profissional do professor?
5. Quais contribuições a participação no processo de elaboração trouxe ao trabalho dos PE?
6. Podemos observar traços de desenvolvimento profissional com a análise do processo de elaboração?

As respostas dessas perguntas nos permitiram compreender como o processo de elaboração e, mais especificamente, os espaços proporcionados para se discutir sobre ele, influenciaram no trabalho de cada professor. Elas nos permitiram observar como os diferentes gêneros produzidos na situação de trabalho (emails, relatos, autoconfrontações, reunião de retrospectiva) auxiliam no desenvolvimento profissional e nos permitiram compreender que o processo formativo deve possibilitar espaços e tempos diferenciados para que os professores possam se apropriar, de acordo com seu contexto de trabalho e nível de desenvolvimento pessoal, dos instrumentos disponíveis que podem ser adaptados para seu trabalho. Apresentaremos a seguir a organização da tese.

5. ORGANIZAÇÃO DA TESE

Esta tese está dividida em cinco partes. Após a Parte I, referente a esta **Introdução**, na qual apresentamos o contexto geral no qual nosso estudo se insere, o histórico e os objetivos da pesquisa, temos:

Parte II - **Pressupostos teóricos**

Esta parte tem como objetivo apresentar as correntes teóricas que embasam esta pesquisa. No primeiro capítulo, apresentamos as noções e conceitos fundamentais de

Vigotski sobre o desenvolvimento humano para nossa pesquisa. No segundo, abordaremos a questão do trabalho como forma de agir, os conceitos da Clínica da Atividade sobre o trabalho e da Ergonomia da Atividade sobre o trabalho do professor, além de explanar os métodos indiretos para a análise da atividade de trabalho. O terceiro capítulo é dedicado ao quadro teórico metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, segundo eixo importante deste estudo, apresentando os conceitos sobre o agir, as concepções de linguagem adotadas pelo ISD e o modelo de análise para os textos produzidos em situação de trabalho. Por fim, no quarto capítulo, discutiremos os aportes da teoria dos gêneros textuais para a didática das línguas estrangeiras.

Parte III - Procedimentos metodológicos

Nesta parte, apresentaremos as diferentes etapas de nossa pesquisa. No primeiro capítulo, apresentaremos o contexto específico da pesquisa bem como os participantes envolvidos. No segundo capítulo, explicaremos os procedimentos e etapas adotados para a coleta e produção de dados, bem como explicitaremos os procedimentos adotados para a análise dos dados e, finalmente, no quarto capítulo, exporemos os argumentos de credibilidade e aspectos éticos que guiaram nosso estudo.

Parte IV – Resultados das análises

Esta parte tem como objetivo apresentar os resultados das análises dos dados e está dividida em quatro capítulos. No primeiro, temos os resultados das análises dos textos de orientação/prescrição ao trabalho do professor e à elaboração do LDP. No segundo, apresentaremos os resultados das análises dos textos produzidos durante o processo de elaboração, os relatos de experiência dos professores e os e-mails. No terceiro, os resultados das análises dos textos das entrevistas em autoconfrontação simples e a cruzada e da reunião de retrospectiva final. Finalmente, no quarto capítulo discutiremos os resultados, buscando ampliá-los e relacionando-os às teorias que fundamentam esta pesquisa.

Parte V - Considerações finais.

Nesta parte, procuramos retomar o que foi abordado nos capítulos anteriores a fim de apontar conclusões a partir dos resultados encontrados com o objetivo de responder às nossas perguntas de pesquisa, apontando perspectivas para desdobramentos deste trabalho.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Esta parte visa a apresentar as correntes teóricas que embasam esta pesquisa, que tem como eixo central os conceitos vigotskianos sobre desenvolvimento humano e linguagem. Compartilhando esses mesmos conceitos estão as correntes teóricas do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação (ERGAPE). Propomos então um diálogo entre os conceitos oriundos do ISD (BRONCKART, 1999, 2006, 2008), sobretudo os conceitos sobre o agir e análise das práticas languageiras que se apresentam em situação de trabalho, e da Clínica da Atividade e ERGAPE, que se dedicam a estudar o trabalho e o trabalho do professor, por meio de métodos de intervenção e (co)análise do trabalho.

O primeiro capítulo apresenta as teses fundamentais de Vigotski sobre o desenvolvimento humano. Veremos como o autor discorre sobre o problema da consciência e o papel que desempenha a linguagem nesse processo, a discussão sobre métodos diretos e indiretos para o estudo na psicologia e a tese da influência dos instrumentos psicológicos na mediação dos processos psíquicos.

No segundo capítulo, discutiremos os conceitos gerais da Clínica da Atividade sobre trabalho, a organização do coletivo de trabalho e o poder de agir do trabalhador. Em seguida, apresentaremos os conceitos específicos do trabalho do professor, de acordo com os estudos do grupo ERGAPE e o papel que as prescrições têm para o desenvolvimento profissional. Terminaremos o capítulo discorrendo sobre os métodos indiretos para intervenção e análise do trabalho.

O terceiro é dedicado ao Interacionismo Sociodiscursivo, quadro teórico e metodológico mais amplo que também é um dos eixos centrais deste estudo. Apresentaremos os fundamentos de base dessa corrente, oriundos do interacionismo social, aprofundaremos os conceitos do ISD sobre o agir, fundamentais para nosso estudo e para a análise das práticas languageiras que se apresentam em situação de trabalho do professor. Para tanto, tomaremos o conceito da linguagem como forma de agir, abordando os aportes do ISD para o estudo dos textos, sobretudo os produzidos em situação de trabalho, e do agir neles representado.

Por fim, no quarto capítulo, abordaremos os aportes da teoria dos gêneros textuais para a didática das línguas estrangeiras, para que seja possível compreender algumas das prescrições da situação de trabalho estudada nesta pesquisa. Assim, apresentaremos o conceito de gênero como instrumento e, em seguida, os procedimentos para a didatização dos gêneros textuais, ou seja, a elaboração do modelo didático e da sequência didática, procedimentos esses que visam a orientar o trabalho do professor em sala de aula.

1. ATIVIDADE HUMANA E DESENVOLVIMENTO PARA VIGOTSKI

Para Vigotski ([1925]2003, [1925]2004; [1934]1997), a linguagem tem um papel decisivo como determinante da hominização. Para ele, são os processos de apropriação e de interiorização dos signos mobilizados na atividade linguageira que são constitutivos das representações individuais. O autor sustenta que a questão do desenvolvimento deve ser vista simultaneamente em termos de continuidade e de ruptura. Ele propõe, em sua obra, duas acepções bastante diferentes – mas de maneira nenhuma contraditórias – do desenvolvimento: de um lado o define como um processo ininterrupto de automovimento, de outro como um processo resultante da interação conflituosa entre os recursos psicológicos disponíveis no sujeito e os novos recursos que lhe são apresentados por seu meio cultural. Esse conflito será gerador de desenvolvimento se for passível de ser trabalhado pela pessoa em seu estado de desenvolvimento naquele momento. De acordo com Vigotski (2003), o indivíduo se conhece somente na medida em que ele é *um outro* para si mesmo, quer dizer, na medida em que pode perceber de novo seus próprios reflexos como novos excitantes.

Bronckart (2008a, p. 63-64) esclarece que o esquema de desenvolvimento vigotskiano pode ser resumido como segue:

- a) o ser humano é dotado de um equipamento biocomportamental e psíquico inicial, que apresenta características novas;
- b) essas novas capacidades possibilitaram a realização de atividades coletivas complexas;
- c) a gestão dessas atividades demandou a emergência de um instrumento de regulação, as línguas próprias aos diversos grupos;

- d) a prática dos signos languageiros, em sua relação com as atividades, permitiu a elaboração das obras e dos fatos socioculturais;
- e) a apropriação e a interiorização desses signos, em suas relações com as atividades sociais, gerou, paralelamente, o pensamento significativo dos indivíduos.

Esse esquema mostra o caráter preponderante exercido pela linguagem no desenvolvimento. Para Vigotski ([1925]2004), é na linguagem que se encontra a fonte do comportamento social e da consciência, pois ela é, de um lado, um sistema de reflexos de contato social e por outro lado, um sistema de reflexos da consciência, isto é, um aparelho de reflexo de outros sistemas. Vejamos mais detalhadamente como Vigotski aborda o problema da consciência.

1.1. LINGUAGEM E CONSCIÊNCIA

Vigotski, em seu texto “A consciência como problema da psicologia do comportamento”, de 1925, propõe que, para a psicologia, o estudo somente das reações visíveis a olho nu é totalmente impotente e inconsistente, mesmo frente aos problemas mais simples do comportamento humano. No homem, o comportamento é organizado de tal forma que são justamente os movimentos internos, pouco detectáveis, que orientam e dirigem o espírito. Segundo o autor (VIGOTSKI, [1925]2003), o sujeito sempre pensa consigo mesmo e isso nunca deixa de influir em seu comportamento. A mudança repentina de pensamento durante a experiência repercute sempre no comportamento da pessoa submetida a ela. Por exemplo, uma mudança de ideia repentina muda o curso dessa experiência do que havia sido previsto inicialmente. Porém, de acordo com Vigotski ([1925]2003) a psicologia não sabia como levar esse fator em conta até o momento. Portanto ele afirma que a psicologia deve estudar o comportamento: seu mecanismo, composição, estrutura, e não ater-se ao estudo dos reflexos.

Em seus estudos, o psicólogo russo apresenta o que ele chama de fórmula do comportamento humano. Vigotski ([1925]2004) diz que o comportamento humano é composto da experiência histórica, da experiência social e da experiência duplicada. Sobre essa última, ele explica que o homem realiza primeiramente a tarefa em sua mente e depois a repete com suas mãos. Dessa maneira, temos a duplicação que permite ao homem adaptar ativamente o meio a si mesmo. Ele explica, ainda, que o

comportamento é um sistema de reações triunfantes, uma parte insignificante dos comportamentos possíveis. E completa: “Cada minuto do homem está cheio de possibilidades não realizadas” (VIGOTSKI, [1925]2004, p. 69). Esses sistemas de reações constituem a base da consciência para o autor. Em suas palavras (VIGOTSKI, [1925]2004):

[Não obstante,] se não nos limitarmos a um mesmo sistema de reflexos, mas considerarmos distintos sistemas e a possibilidade de transmissão de um sistema para outro, encontraremos o mecanismo fundamental que objetivamente caracteriza a consciência: a capacidade que tem nosso corpo de se constituir em excitante (através de seus atos) de si mesmo (e diante de outros novos atos) constitui a base da consciência. (VIGOTSKI, [1925]2004, p. 70).

Nesse sentido, a consciência é uma interação, uma reflexão, uma excitação mútua de diferentes sistemas de reflexos (VIGOTSKI, [1925]2003). Vigotski ([1925]2003) afirma que ter consciência de suas experiências vividas não é nada além do que tê-las a sua disposição enquanto objetos (excitantes) para outras experiências vividas. A consciência é a experiência vivida de experiências vividas, exatamente da mesma maneira que as experiências vividas são simplesmente experiências vividas dos objetos. Assim, compreendemos que essa experiência (a consciência de si) é acessível a uma só pessoa: a que viveu a experiência. “Só existo eu mesmo, e somente eu, que posso observar e perceber minhas reações secundárias, pois é somente para mim que meus reflexos servem de novos excitantes do campo proprioceptivo” (VIGOTSKI, 2003 p.81).

1.2. INSTRUMENTOS PSICOLÓGICOS E ATIVIDADE MEDIADA

No texto “O significado histórico da crise em psicologia”, de 1927, Vigotski (VIGOTSKI, [1927]2004; FRIEDRICH, 2012) demonstrou que, para a psicologia, é necessário um método que não se baseie apenas na percepção sensorial, pois ele demonstra que alguns domínios e conceitos, como a psicologia da criança e a filogênese dos fenômenos psíquicos na evolução humana, não podem ser investigados com o método direto, ou seja, pela simples observação. Para o autor, a psicologia necessita de um método que tenha o objetivo de produzir a correspondência entre o conhecimento e

a realidade. Uma vez que o conhecimento científico e a observação imediata não coincidem, devemos distinguir o conceito psicológico de base e a percepção sensorial.

Para tanto, Vigotski ([1927]2004) propõe como conceito psicológico de base, o *psiquismo*. O autor compara o psiquismo a um instrumento que isola, separa, abstrai, faz escolha dos fatos da realidade. Friedrich (2012, p.48), ao explicar os conceitos vigotskianos, afirma que o autor russo explica que o psiquismo nunca reflete a realidade, seu papel positivo consiste justamente no fato de que “distorce subjetivamente a realidade em favor do organismo”. O psiquismo funciona como um filtro, sendo assim, o comportamento que se realiza é uma parte de todas as possibilidades que se poderiam realizar, e dar-se conta dessas possibilidades é transformar o vivido em possibilidades para novas vivências, o que proporciona o desenvolvimento (VIGOTSKI, [1927]2004). Como a relação do sujeito com o mundo é mediatizada pelo psiquismo, a percepção e o conhecimento do mundo são sempre trabalhados e o que se apresenta imediatamente ao pesquisador é apenas essa parte selecionada, parte finita da série psíquica. Para analisar um “instrumento” que funciona como filtro, não é suficiente conhecer os resultados da filtragem, ou seja, o que “sai”, depois da seleção; também é preciso saber o que foi filtrado, portanto, o que não passou pelo filtro, o que foi posto de lado, o que não foi selecionado (FRIEDRICH, 2012). Dessa maneira, o psiquismo só pode ser definido por meio de métodos indiretos de construção de hipóteses, de reconstrução e de interpretação dos traços da filtragem.

Para exemplificar, ele explica o caso do termômetro, um instrumento que se vale de conceitos científicos para interpretar a realidade (FRIEDRICH, 2012). Quando olhamos para um termômetro, o que vemos é o deslocamento do mercúrio, porém, por meio dos conhecimentos de expansão do mercúrio em função do calor, transformamos o que vemos em uma nova interpretação, a variação da temperatura. A interpretação se realiza por intermédio de um conhecimento, que mediatiza a produção do novo conhecimento. Comparado ao termômetro, Vigotski ([1927]2004) propõe o conceito de psiquismo como instrumento mediador da psicologia.

Dando continuidade a essa tese, Vigotski (2004) desenvolve o conceito de instrumento psicológico e propõem uma mudança no foco da unidade de análise dos fenômenos psíquicos. Friedrich (2012) resume a ideia central apresentada pelo autor russo:

Todas as funções psíquicas superiores, como por exemplo, a atenção voluntária ou a memória lógica, surgem com o auxílio de instrumentos psicológicos e, conseqüentemente, se constituem como fenômenos psíquicos mediatizados. (FRIEDRICH, 2012, p.53).

Vigotski ([1931]2014) explica que, para além dos processos psíquicos naturais, que são a associação direta entre estímulo e resposta, existem as funções psíquicas superiores, mediatizadas pelos instrumentos psicológicos. O exemplo apresentado é a memória: a memória natural se caracteriza pela associação direta entre A (tarefa de memorizar) e B (memorização efetiva). Já a memória artificial, se vale de instrumentos que facilitam a memorização, processo que Vigotski ([1931]2014) chama de dupla estimulação (FRIEDRICH, 2012), pois novos vínculos são criados. No exemplo da memorização, ele apresenta uma experiência com uma criança de dois anos e meio que deve levantar a mão direita ou esquerda de acordo com o que lhe é mostrado (um lápis ou um relógio). Durante várias tentativas a criança tem dificuldades em levantar a mão certa, porém quando o pesquisador introduz “instrumentos” perto da criança (uma folha de papel, que pode ser associada ao lápis e um termômetro, que pode ser associado ao relógio), esses facilitam a memorização e a criança quase não apresenta mais erros. No esquema abaixo podemos ver o fenômeno de associação direta:

Figura 2 – associação direta

Já o fenômeno indireto, mediado pelo instrumento psicológico, pode ser representado de acordo com o seguinte esquema:

Figura 3 – fenômeno indireto mediado pelo instrumento psicológico

Dessa maneira, Vigotski ([1930]2004) nos mostra que se estabelece um vínculo indireto entre A e B, mediatizado pelo instrumento psicológico. Ele explica que o instrumento psicológico faz com que os processos psíquicos necessários para realizar a tarefa se desenvolvam de forma melhor, agindo sobre os processos psicológicos naturais e tornando-se objeto de controle e de domínio por parte do homem. Agindo sobre a atividade psíquica do sujeito, esse instrumento se torna um meio de influência do sujeito sobre si mesmo. Segundo o autor, a essência do processo de desenvolvimento se constrói pelo controle artificial dos fenômenos psíquicos naturais, realizado com o auxílio dos instrumentos psicológicos. Assim, o sujeito que utiliza um instrumento psicológico se transforma, ao mesmo tempo, em objeto sobre o qual age o instrumento (FRIEDRICH, 2012). Em outras palavras, o sujeito se desdobra: é o sujeito da ação e, ao mesmo tempo, o objeto de sua própria ação.

Um ponto importante que Vigotski ([1930]2004) levanta sobre os instrumentos psicológicos é sua natureza sócio-histórica. Ele explica que o exemplo mais claro disso é a linguagem, pois, inicialmente, para a criança, ela representa um vínculo com os que a rodeiam. No decorrer desse processo, quando a criança começa a falar para si, o autor considera como a transposição da forma coletiva de comportamento para a prática do comportamento individual. Vigotski ([1930]2004) enfatiza que se trata de uma transferência das relações sociais (interpsíquicas) para o mundo do psíquico, das funções intrapsíquicas. Assim, ele esclarece que os instrumentos psicológicos devem ser analisados como oriundos das relações sociais e, ao mesmo tempo, portadores dessas relações específicas que se reconstituem no interior do sujeito. Para Vigotski ([1930]2004), interessa, então, estudar os instrumentos que o indivíduo utiliza para

controlar, realizar, desenvolver seu pensamento, sua memória, seu juízo, como indivíduo cada vez mais diferente do outro.

Nesse capítulo, apresentamos os conceitos vigotskianos que compõem o arcabouço teórico geral de nossa pesquisa. Nos próximos capítulos, apresentaremos, primeiramente, os conceitos da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação e, em seguida, do Interacionismo Sociodiscursivo, linhas teóricas apoiadas nos pressupostos gerais que acabamos de detalhar.

2. TRABALHO E DESENVOLVIMENTO

Apresentaremos, a seguir, a questão do trabalho como atividade do ponto de vista da ergonomia francófona e, mais especificamente, o trabalho do professor.

De acordo com Laville (2007), uma dupla preocupação tem acompanhado o homem ao longo dos tempos: melhorar a eficiência do trabalho humano por um lado e, por outro, diminuir o sofrimento do homem no trabalho e prevenir os riscos à saúde. Segundo o autor, é na Inglaterra, em 1949, que o engenheiro e psicólogo Murrell cria a primeira sociedade de ergonomia, reunindo diversas especialidades (fisiologistas, arquitetos, engenheiros, psicólogos, designers e economistas) para o estudo das condições de obtenção de melhores desempenhos humanos, os *Human Factors*. Paralelamente, na França, um projeto de ergonomia francófona é elaborado, o qual se concretiza em 1963 com a criação da Société d'Ergonomie de Langue Française – SELF. Desde sua criação, até a década de 70, a ergonomia francófona construiu sua especificidade em relação à ergonomia anglo-saxã, tornando-se uma ciência centrada na análise da atividade estudada em situação de trabalho.

Assim, em 1970, sob a direção de Alain Wisner, é criado um diploma de ergonomista em nível de engenheiro no CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers). Essa ergonomia francófona clássica tem como um de seus conceitos principais a distância entre a tarefa, que é o que deve ser feito (trabalho prescrito), e a atividade, o que se faz (trabalho realizado). Nessa mesma instituição, atualmente, a equipe da Clínica da Atividade, sob a direção de Yves Clot (1999, 2001), se apresenta como uma vertente interessada em promover o desenvolvimento dos trabalhadores por meio do estudo e da transformação de seu ambiente de trabalho, pela ótica dos trabalhadores.

Yves Clot (2001), professor de psicologia no CNAM, apresenta o trabalho de sua equipe no Laboratório de psicologia do trabalho e da ação como Clínica da Atividade, e explica que a equipe busca renovar e prolongar juntas duas diferentes tradições no campo de estudos sobre o trabalho: a ergonomia francófona e a psicopatologia do trabalho, tendo como preocupação central a transformação das situações de trabalho.

Para a análise e transformação das situações de trabalho, o que interessa para a Clínica da Atividade é que os sujeitos observados em seu trabalho pelo pesquisador possam tornar-se observadores de sua própria atividade (CLOT, 2001), pois é nessa inversão, e somente durante essa inversão, que a experiência vivida pode tornar-se um meio de viver outras experiências (CLOT, 2001).

Um conceito importante para a compreensão e a análise das situações de trabalho é o de tarefa. Segundo Clot (2007),

A atividade se define por referência à tarefa. Essa tarefa se desenrola em função de um objetivo a atingir em certas condições ou restrições. Para atingir esses fins, o operador desenvolve uma atividade, isto é, recorre à sua capacidade técnica, faz gestos, organiza seu trabalho numa sequência de operações. (CLOT, 2007, p. 65)

Para a Clínica da Atividade, assim como para a ergonomia francófona, a tarefa aplica-se à prescrição (trabalho prescrito), é o que deve ser feito, ao contrário da atividade, que é o que se faz, ou seja, o trabalho que é realizado. Porém, o que se pode considerar como a atividade realizada, é apenas uma das atividades realizáveis na situação em que ela aparece (CLOT, 2001). O autor retoma uma frase de Vigotski que está na base desse pensamento: “o homem está repleto, a cada minuto, de possibilidades não realizadas”. Assim, o comportamento é o “sistema de reações que venceu”. Clot (2001) propõe, então, a noção de *real da atividade*¹³. O real da atividade é também o que não se faz, o que se tenta fazer sem conseguir, o que poderia ser feito, o que se pensa fazer depois, e até mesmo o que se faz para não fazer o que deve ser feito. Logo, entre o prescrito e o realizado, o trabalhador vive esses conflitos vitais que busca transformar em intenções

¹³ O conceito de real da atividade para a Clínica da Atividade impõe uma diferenciação necessária em relação ao conceito utilizado pela ergonomia francófona clássica. Para essa última, o conceito de trabalho real pode ser compreendido pela atividade efetivamente realizada pelo trabalhador, opondo-se ao conceito de trabalho prescrito. Na Clínica da Atividade, no lugar de “trabalho real”, utiliza-se o termo “trabalho realizado”, para evitar a confusão com o conceito de trabalho real. Em nossa pesquisa, adotamos a terminologia real da atividade e “trabalho realizado”, como na Clínica da Atividade.

mentais. Segundo Clot (2001), o realizado não tem o monopólio do real. Para o autor, as atividades suspensas, contrariadas ou impedidas devem fazer parte das análises, elas continuam pesando, ou seja, tendo influência, na atividade.

Com base nessa compreensão da atividade impedida, a Clínica da Atividade considera o problema do sofrimento no trabalho como resultado de uma atividade contrariada, um desenvolvimento impedido. Para ele, é a amputação do poder de agir que impede os sujeitos de dispor de sua experiência, que lhes proíbe de transformar o vivido em meio de viver uma nova experiência (CLOT, 1999, 2001), causando sofrimento. Abordaremos essa questão na próxima seção.

2.1. O COLETIVO DE TRABALHO: A SAÚDE DO TRABALHADOR E O PODER DE AGIR

Clot (1999, 2001) retoma os estudos de Canguilhem (1984) para tratar do tema da saúde dos trabalhadores. Canguilhem (1984) afirma que é necessário reconhecer no organismo a existência de um sistema de autodefesa que preserva a saúde e permite a inversão da proteção em ataque. Para o autor, o que define a saúde é a possibilidade de ir além das defesas quando essas se tornaram normas de vida diminuídas. Viver é afrontar os riscos e triunfar (CANGUILHEM, 1984).

Nessa direção, a Clínica da Atividade propõe uma concepção de atividade de trabalho que comporta os conflitos do real que opõe o indivíduo a ele mesmo. Utilizando o conceito de atividade impedida, considerando o possível e o impossível na realização da atividade, a equipe busca compreender o desenvolvimento dos sujeitos. Para Clot (2001), essa atividade impedida pode se tornar o objeto de uma elaboração coletiva e abrir novos horizontes, na medida em que conseguimos fazer viver, graças às controvérsias entre profissionais, os “debates de escola”¹⁴ sobre os detalhes da atividade (CLOT, 1999, 2001). De acordo com o autor, essas confrontações dialógicas que ele chama de debates de escola são a maneira de manter vivo o meio profissional, pois os

¹⁴ Os «debates de escola» são, para Clot (2001), as confrontações dialógicas em um meio profissional sobre os detalhes da atividade e a qualidade do trabalho. Para o autor é fundamental que o coletivo possa se engajar nessas discussões sobre suas possibilidades, e até mesmo impossibilidades, para que se mantenha a saúde no trabalho.

acordos de fachada, os silêncios cúmplices e mesmo a queixa feita contra a organização são obstáculos a suplantarem (CLOT, 2013).

Nessa perspectiva, o coletivo profissional funciona potencialmente como recurso ao trabalhador, pois lhe oferece possibilidades de engajar-se na atividade. De acordo com Caroly (2010, p. 102), “a construção do coletivo de trabalho está baseada em três condições: a existência de regras de *métier*, o reconhecimento das competências e a confiança recíproca”. O coletivo de trabalho é considerado indispensável para trabalhar e corresponde à maneira de trabalhar juntos, de cooperar, de colaborar, de se ajudar mutuamente, possibilitando, assim, margens de manobra nas quais as atividades individuais podem se construir (CAROLY; CLOT, 2004).

Para Caroly (2010) é importante distinguir trabalho coletivo de coletivo de trabalho. O trabalho coletivo diz respeito ao modo de regulações coletivas em face de uma situação crítica, e tem a função de regular tanto a produção quanto a eficiência. Já o coletivo de trabalho corresponde aos modos de se relacionar, de viver junto no trabalho, e tem como função desenvolver o poder de agir e favorecer a saúde dos trabalhadores (CAROLY, 2010). Essas duas dimensões, segundo a autora, compõem a atividade coletiva, que pode apresentar diferentes formas, de acordo com as várias possibilidades de interação entre trabalho coletivo e coletivo de trabalho, mas que se constitui de três aspectos (CAROLY, 2010, p.70): “1/ o surgimento de novas maneiras de fazer no trabalho; 2/ a reelaboração das regras, e 3/ a preservação da saúde no trabalho”. Para haver verdadeiramente atividade coletiva, Caroly (2010) aponta várias condições necessárias:

Existência de espaços de deliberação das regras, concepção da organização coletiva pelos dirigentes, um ambiente capacitante e a construção de um gênero profissional. A atividade coletiva tem como função construir competências e participar da vitalidade do coletivo de trabalho. (CAROLY, 2010, p.111)¹⁵

Dada a importância da atividade coletiva para expandir as possibilidades das atividades individuais, os métodos desenvolvidos pela Clínica da Atividade buscam desnaturalizar os pontos de vista sobre a atividade, transformando a atividade do outro em recurso para a atividade de cada um. Assim, a análise do trabalho se revela como um instrumento de

¹⁵ Tradução nossa: *Plusieurs conditions sont requises pour qu'il y ait véritablement activité collective : existence d'espaces de délibération des règles, conception de l'organisation collective par l'encadrement, un environnement capacitant et la construction d'un genre professionnel. L'activité collective a pour fonction de construire des compétences et participe à la vitalité du collectif de travail.*

formação dos sujeitos na medida em que busca tornar-se um instrumento de transformação da experiência. Aumenta, então, o raio de ação e o poder de agir dos trabalhadores quando estes reencontram a possibilidade de mudar o estatuto do vivido: de objeto de análise torna-se um meio para viver outras experiências (CLOT, 2001). Ao entrar na clínica, segundo Clot (2010), a atividade traz com ela a ligação entre sujeito e coletivo. Para esse autor, a melhor maneira de se praticar a clínica da atividade é estimulando a controvérsia profissional, pois o retorno da vitalidade coletiva no trabalho passa inevitavelmente pelo desprazer de engajar-se deliberadamente no decifrar das diferentes maneiras de fazer a mesma coisa.

Essas diferentes maneiras se inscrevem na história do *métier*, história essa socialmente e coletivamente elaborada por meio do trabalho, sem origem na prescrição oficial, mas que define as diversas maneiras possíveis de comportamento dos profissionais no exercício do *métier*, e que Roger (2010) indica ser o “gênero profissional”. Clot (2001) define gênero profissional como segue:

Para nós, não existe um hiato entre a prescrição social de um lado e a atividade real de outro. O que existe, ao contrário, entre a organização do trabalho e o próprio sujeito é um trabalho de reorganização da tarefa pelos coletivos profissionais, uma recriação da organização do trabalho pelo trabalho de organização do coletivo. Designamos este trabalho como o gênero social do *métier*, o gênero profissional. (CLOT, 2001, p.18)¹⁶

Esta noção de “gênero” foi tomada de empréstimo a Bakhtin (1984), que propôs o conceito de gênero discursivo. Para esse autor, as relações entre o sujeito, a língua e o mundo se manifestam em gêneros de discursos, um estoque de enunciados previsíveis que conservam a memória transpessoal de um meio social. Analogamente, segundo Clot (2001), o gênero profissional é, de certa maneira, a memória social da atividade, o que os trabalhadores de determinado meio conhecem e observam, esperam e reconhecem, apreciam ou temem.

De acordo com Clot (2001), o gênero profissional é uma espécie de memória mobilizada pela ação. Memória impessoal e coletiva que fornece elementos para a atividade em situação: maneiras de se comportar, maneiras de dirigir-se à, maneiras de

¹⁶ Tradução nossa. *Pour nous, il n'y a pas de hiatus entre la prescription sociale d'un côté et l'activité réelle de l'autre. Il existe au contraire, entre l'organisation du travail et le sujet lui-même, un travail de réorganisation de la tâche par le travail d'organisation du collectif. Nous désignons ce travail comme le social du métier, le genre professionnel.*

começar uma atividade e de terminá-la, maneiras de conduzi-la eficazmente. “Trata-se das regras de vida e de ofício destinadas a conseguir fazer o que há a fazer, maneiras de fazer na companhia dos outros, de sentir e de dizer, gestos possíveis e impossíveis dirigidos tanto aos outros como ao objeto” (CLOT, 2007, p.50). Se as regras comuns podem ser restritivas, elas são simultaneamente um recurso da vida profissional, pois o gênero é um meio de saber se encontrar na situação e de saber como agir, recurso para “evitar errar sozinho em face da vastidão de besteiras possíveis”, palavras que Clot (2001) toma de empréstimo de Darré (1994).

Assim, explica Roger (2010, p. 20): “é através do gênero profissional que se efetua dado *métier*, nas formas sociais que não são fortuitas, que têm uma origem, uma razão de ser, certa perenidade, mas também certa plasticidade. A nosso ver, tal *métier* é simultaneamente pessoal, interpessoal, transpessoal e impessoal”. Veremos, a seguir, como se dá essa arquitetura entre as quatro instâncias em tensão que constituem o *métier*.

AS DIMENSÕES DO MÉTIER

Para a Clínica da Atividade, o *métier* pode ser definido como uma discordância criativa (ou destrutiva) entre quatro instâncias em conflito de uma arquitetura fundamentalmente social: as dimensões pessoal, interpessoal, transpessoal e impessoal (CLOT, 2005, 2013), e da fluidez de suas relações dependem as questões de saúde e de eficiência no trabalho (KOSTULSKI, 2010).

A dimensão *pessoal* se define em tensão com as três outras, é o engajamento de cada um, é como cada profissional encarna, à sua maneira, seu *métier*. Mas ela nunca existe sem destinatário, está sempre em relação com a atividade profissional *interpessoal*, na atividade e nos diálogos entre trabalhadores sobre o real do trabalho. A dimensão interpessoal serve como alavanca para a manutenção e o desenvolvimento de outra dimensão: a *transpessoal* (KOSTULSKI, 2010). Essa dimensão é a memória viva do *métier*, a história coletiva que liga os profissionais entre eles e entre seus predecessores, assim como aos que virão no futuro. É o que apresentamos anteriormente como sendo gênero profissional. Enfim, a quarta dimensão é a *impessoal*, a concepção do trabalho, sua prescrição, organização oficial do trabalho e das tarefas. Apesar de ser a mais

descontextualizada, é justamente a que mantém o *métier* para além de qualquer situação particular (ROGER, 2010).

Kostulski (2010) nos explica que cada uma dessas dimensões deve desempenhar seu papel para que o conflito entre elas continue criativo. A degeneração do transpessoal, por exemplo, pode levar o profissional a um isolamento pessoal, assim como a não realização do impessoal se encontra no centro do mal estar no trabalho e impede as funções das outras dimensões na vida psicológica do trabalho. O inverso ocorre, de acordo com Kostulski (2010), quando a vitalidade do transpessoal funciona como um instrumento psicológico para o desenvolvimento da dimensão impessoal e para a atividade da pessoa no trabalho.

Após termos apresentado as concepções sobre o trabalho para a clínica da atividade, veremos a seguir como a análise do trabalho pode ajudar a compreender o trabalho do professor.

2.2 O TRABALHO DO PROFESSOR E O PAPEL DAS PRESCRIÇÕES

Diversas pesquisas têm-se concentrado, nos últimos anos, no estudo do trabalho do professor. É o caso do grupo ERGAPE (Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation) da Aix-Marseille Université (ESPE Aix-Marseille, França), e do grupo ALTER (Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações) no Brasil. De acordo com Lousada (2006), ao estudar a questão do agir humano a partir da análise do trabalho do professor, estamos considerando a atividade educacional do professor como um “trabalho”, diferentemente do que ocorria até muito recentemente, quando as pesquisas sobre essa atividade se voltavam mais para a elaboração de programas ou para os efeitos desses programas sobre os alunos do que sobre o próprio professor.

Porém, se a aprendizagem é o alvo da ação do professor, de acordo com Espinassy e Saujat (2003), não sabemos estimar, do ponto de vista da atividade, o que lhe custa visar tal horizonte. O trabalho, para o professor, é sempre uma experiência através da qual ele mede a si mesmo e aos outros no esforço de realizar o que lhe é solicitado. A atividade do professor resulta dos compromissos que o conduzem a compor consigo mesmo, suas concepções e convicções profissionais, assim como com seus alunos e colegas (ESPINASSY; SAUJAT, 2003).

De acordo com Amigues (2004), a atividade do professor se dirige não somente aos alunos, mas também à instituição, aos pais, a outros profissionais. “É socialmente situada e constantemente mediada por *objets*¹⁷ que constituem um sistema. Para agir o professor deve estabelecer e coordenar relações, na forma de compromisso, entre vários objetos constitutivos de sua atividade” (AMIGUES, 2004, p.41-42). Para Lousada (2004), o trabalho do professor se encontraria

entre as prescrições impostas em diferentes níveis (escola, material didático, leis, decretos, etc.), os procedimentos que caracterizam o gênero profissional, as intenções não realizadas que constituem o trabalho real, e a atividade – a aula – que transforma o trabalho prescrito em realizado, com todas as diferenças inerentes a esse processo (LOUSADA, 2004, p. 277).

Do ponto de vista da atividade, as prescrições desempenham um papel decisivo. Segundo Amigues (2002), é difícil considerar a ação de um professor independentemente das prescrições que estão na sua origem. Para ele, a ação do professor consiste não somente em responder às prescrições, mas também colocá-las a prova:

As prescrições retomam a história do *métier* e contêm os modos operatórios que orientam a atividade do professor; (...) longe de serem externas ao “*métier* do professor” as prescrições fazem parte dele, e o acoplamento prescrição-realização participa plenamente para a constituição desse “*métier*” e à sua avaliação. (AMIGUES, 2002, p. 202)¹⁸.

Com base na abordagem vigotskiana do trabalho como atividade humana, a análise do trabalho visa a manter juntos, de um lado, a inscrição da ação no *métier* e de sua organização institucional e, de outro, o engajamento subjetivo do professor, que coloca em jogo sua experiência na realização da ação. A atividade do professor é guiada pelas prescrições institucionais e modelos de agir que, segundo Saujat (2004) e Amigues (2004), são frequentemente objeto de reconcepção, isto é, o professor adapta as prescrições iniciais ao seu contexto particular de ensino, reconcebendo-as, redefinindo-as. As ações realizadas pelos professores não se limitam à simples realização do

¹⁷ Grifo do autor

¹⁸ Tradução nossa: *Les prescriptions reprennent une histoire du métier et contiennent des modes opératoires qui orientent l'activité de l'enseignant ; (...) loin d'être externes au « métier d'enseignant » les prescriptions en font partie, et le couplage prescription-réalisation participe pleinement à la constitution de ce « métier » et à son évolution.*

prescrito, mas a um trabalho de reelaboração do que se deve fazer no que há para ser feito em dada situação. O professor em situação de trabalho deve decidir sobre tal ou tal escolha, por um ou outro caminho a fim de resolver as contradições contidas nas prescrições. De acordo com Saujat (2002), o trabalho do professor se compõe de relações complexas situadas no mínimo em três níveis: a organização do trabalho prescrito pela instituição escolar, as escolhas de reformulação e de reorganização realizadas pelos coletivos educativos em seus contextos de trabalho e os processos desenvolvidos por cada professor quando ele se apropria dessas prescrições, quando as personaliza, quando planeja seu trabalho e elabora autoprescrições para uma determinada situação.

Com relação às prescrições, Bronckart e Machado (2005) indicam que o conjunto de textos assim classificados pela ergonomia possui outras funções além da prescrição, e propõem a denominação de *documentos do entorno precedente ao agir* (BRONCKART; MACHADO, 2005, p.222). No que diz respeito ao estatuto desses textos, Filliettaz (2004) buscou identificá-los e classificá-los levando em conta o grau de generalidade com relação ao grau de especificidade. Para o autor, o conjunto de textos que prescrevem o trabalho pode ser chamado de “procedimental” quando estes estão destinados a incitar à ação ou, ao menos, a transmitir ao leitor certo *savoir-faire* padronizado a fim de facilitar a ação.

Filliettaz (2004) distingue diferentes níveis de aplicação do conceito de ação nos textos procedimentais: a ação no mundo ordinário (a prefiguração), a ação no mundo discursivo (a prescrição) e a ação representada (o procedimento). Assim, o autor propõe a distinção de três funções praxiológicas com seus respectivos níveis de organização:

- i) a função de prefiguração do agir futuro, na qual os textos explicitam claramente a instância enunciativa de onde provêm e quase nunca mencionam nem os destinatários nem a finalidade dos procedimentos descritos. Nesse nível da prefiguração da ação, vemos um discurso antecipatório utilizado pelos actantes para transmitir aos coactantes informações que possam contribuir para a realização das ações futuras;
- ii) a função de prescrição na qual se observa a presença de enunciados de caráter explicitamente injuntivos. Nesse nível da prescrição, temos nos textos ações verbais que indicam o que fazer, indo dos mais incitativos aos mais somatórios (da sugestão à ordem);

iii) a função de procedimento, que se caracteriza pela descrição técnica dos atos e gestos a serem realizados a fim de desenvolver determinada tarefa. Nesse nível do procedimento, os textos evocam um conjunto organizado de operações que realizam a transformação de um estado inicial a um novo estado.

Em nosso estudo, estudamos um conjunto de textos que orientam o trabalho do professor da rede pública do estado de maneira geral e o trabalho específico de elaboração do material didático. Para tanto, embora reconheçamos, como apontam Machado e Bronckart (2005), que esses textos não se configuram linguístico-discursivamente como textos prescritivos, adotamos o conceito de “prescrições” tal como proposto por Daniellou (2002, p.11), pois este nos permite algumas diferenciações importantes para nosso trabalho. Para esse autor (DANIELLOU, 2002, p. 11), as prescrições designam: “a diversidade das injunções, das pressões que se exercem sobre a atividade de todo trabalhador, quanto aos objetivos a atingir e quanto à maneira de atingi-los”. Essa diversidade provém da variedade de fontes que influenciam a atividade e o trabalhador. Os trabalhadores enfrentam as “prescrições descendentes”, que são os textos oficiais provenientes das instituições, da hierarquia, mas também as “prescrições ascendentes”, as que provêm das relações: do colégio, do coletivo de trabalho, do aluno, do cliente, de si mesmo (DANIELLOU, 2002). Dessa maneira, o trabalhador se confronta a múltiplas prescrições, que nem sempre provêm da autoridade, que nem sempre estão explícitas e nem sempre intencionais, dentre as quais “ele deve priorizar, triar, renunciar a algumas” (DANIELLOU, 2002, p.12). Outro caso pode se apresentar, o que Daniellou (2002) chama de sub-prescrições, ou prescrições vagas. Encontram-se nessa situação os trabalhadores que devem criar tanto os objetivos para seu trabalho como a maneira de atingi-los, pois as prescrições vagas não são portadoras das regras conhecidas nem da história do *métier* que poderiam auxiliar o trabalhador.

As prescrições são objeto de reconcepção por parte dos professores, como vimos anteriormente, visto que, para realizar sua atividade, é preciso que o professor as adapte a seu contexto, a seus alunos, bem como ao programa escolar e a seu próprio programa de ensino, desenvolvido com base em seus conhecimentos da turma. As prescrições iniciais, segundo Amigues (2003), são interpretadas e redefinidas pelos professores de acordo com seus projetos, coletivos de trabalho, contextos locais.

Saujat (2010, p.55) explica que o trabalho do professor é um processo de ações e decisões que evidenciam uma dinâmica que articula quatro níveis interdependentes: *a)* o da prescrição primária e secundária; *b)* o da reorganização operada pelos coletivos profissionais e que representa uma primeira avaliação da prescrição, levando-os a organizarem obrigações ou regras de *métier* para fazer o que lhes é pedido; *c)* o da personalização dessas obrigações genéricas por cada profissional que se autoprescreve o que deve fazer; e *d)* o do trabalho real em sala de aula onde essa autoprescrição é colocada à prova na atividade conjunta do professor com os alunos. O autor distingue o nível *a)* como sendo o das prescrições descendentes e os outros níveis (*b*, *c* e *d*) como provenientes das prescrições ascendentes.

As prescrições descendentes compõem a dimensão impessoal do *métier* e compreendem as tarefas e procedimentos produzidos pelas instituições, o que Clot (2005) chama de prescrições exógenas. Elas comportam, por um lado, a prescrição primária realizada pela hierarquia de trabalho (programas e instruções oficiais, leis e regulamentos, avaliação do trabalho) e, por outro, a prescrição secundária elaborada e difundida pela formação, que reformula, interpreta ou concretiza as injunções hierárquicas, mas também produzem recomendações autônomas (GOIGOUX, 2007; DAGOUZON; GOIGOUX, 2007; SAUJAT, 2010).

As prescrições ascendentes, de acordo com Saujat (2010), resultam dos coletivos de trabalho, dos professores e do próprio objeto de trabalho. As prescrições que ascendem do coletivo de trabalho, prescrições endógenas, correspondem à dimensão transpessoal do *métier* (CLOT, 2005). As prescrições ascendentes do próprio professor estão ligadas às autoprescrições que ele elabora para si. Esse nível corresponde ao trabalho de preparação de aula e é o resultado de uma característica do trabalho do professor: submetido a prescrições, ele deve, por sua vez, elaborar prescrições aos alunos (SAUJAT, 2010). O trabalho de preparação torna-se, então, o prescrito que o professor dirige a ele mesmo (o que ele deve fazer) e a seus alunos (o que eles devem fazer). Finalmente, as prescrições que ascendem do objeto de trabalho correspondem ao trabalho realizado que se desenrola em sala de aula, trabalho em coatividade com os alunos. O professor se torna então gestor e operador de sua própria prescrição (SAUJAT, 2010).

Em pesquisas sobre o trabalho e a formação de professores desenvolvidas no grupo ERGAPE, Espinassy *et al.* (2009) apresentam a prescrição como parte das *ferramentas e artefatos culturais*, organizadores da atividade individual de cada um dos atores presentes, mas também da atividade coletiva, pelo fato de algumas ferramentas determinarem vários níveis de organização do trabalho.

A respeito das ferramentas, dentro da perspectiva histórico-cultural, essas asseguram a mediação entre o objetivo da ação e os motivos da atividade. Espinassy *et al.* (2009) explicam que, para Rabardel (1995), a ferramenta só existe através da atividade do utilizador. Ela não é em si um instrumento, mesmo quando inicialmente concebido para isso, mas é instituído como instrumento pelo sujeito que lhe dá estatuto de meio para atingir os objetivos de sua ação.

Assim, os homens produzem ferramentas, nas diferentes atividades, que lhes permitem transformar a natureza e os objetos; a apropriação desses construtos históricos (desses artefatos) é essencial para o agir humano, uma vez que essa apropriação permite ao indivíduo agir sobre a natureza e o outro para a realização da atividade (MACHADO, 2005, p. 249-250).

De acordo com Machado e Lousada (2010), é preciso compreender que os artefatos são colocados à disposição dos trabalhadores, mas existe a necessidade de o trabalhador apropriar-se deles: “Apropriar-se de alguma coisa é adaptar alguma coisa a um uso ou a uma finalidade determinada; atribuir alguma coisa a si mesmo, fazer com que ela seja SUA” (MACHADO; LOUSADA, 2010, p.626). O trabalhador deve adaptar o artefato às diferentes situações, usá-lo de modo que seja útil às suas necessidades, desdobrando-o para além das prescrições. Segundo as autoras, só quando é apropriado pelo indivíduo este artefato se torna um instrumento psicológico de fato, dentro da teoria vigotskiana.

2.3. MÉTODOS INDIRETOS DE ANÁLISE DA ATIVIDADE DE TRABALHO: A AUTOCONFRONTAÇÃO COMO ESPAÇO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Como vimos anteriormente, na perspectiva adotada pela Clínica da Atividade, busca-se compreender a dinâmica da ação dos sujeitos. Constatando que somente os coletivos de trabalhadores podem operar transformações duráveis em seus meios de trabalho (CLOT,

2001), os pesquisadores da clínica da atividade propõem que se parta do coletivo, organizando o que chamam de uma “intervenção”, em que os trabalhadores analisam as situações de trabalho juntamente com os pesquisadores, visando ao desenvolvimento tanto dos sujeitos, quanto do coletivo e a situação de trabalho. Nessa perspectiva, de acordo com Clot (1999), é a própria análise do trabalho que contribui para sua transformação.

Para realizar as intervenções, transformando as situações de trabalho, a clínica e a ergonomia da atividade criaram métodos – a instrução ao sócia¹⁹ e a autoconfrontação – que propiciam a criação de um diálogo sobre a atividade de trabalho, respeitando o princípio vigotskiano sobre a relação estreita entre interação, linguagem e desenvolvimento. Para os pesquisadores da clínica e da ergonomia da atividade, não podemos analisar as situações de trabalho sem levar em conta a atividade completa do indivíduo, isto é, não podemos levar em conta apenas a atividade realizada, pois esta não nos apresenta toda a dimensão do real da atividade. Devemos, então, buscar observar também as atividades não realizadas, impedidas, as contra-atividades. Os métodos desenvolvidos nesse quadro visam a criar uma relação mediada do sujeito com sua atividade de trabalho por meio de verbalizações sobre a atividade de trabalho, baseados nas concepções vigotskianas sobre o desenvolvimento e a consciência. Tanto a instrução ao sócia quanto a autoconfrontação têm o objetivo de propiciar verbalizações, diálogos sobre a atividade, de forma que o trabalhador possa verbalizar sobre o real da atividade, a fim de poder viver novas experiências na situação de trabalho. Por meio das verbalizações, a atividade é recriada, revivida em um outro contexto, permitindo que o indivíduo se torne um outro para si mesmo.

Esses procedimentos se constituem dentro da mesma perspectiva do que Vigotski considera como métodos indiretos. Para ele, os métodos indiretos constituem um meio de romper com o dogma da experiência imediata como única fonte e como limite natural do saber científico (SAUJAT, 2002), o que remete ao que discutimos no Capítulo 1. Com os métodos indiretos, Vigotski ([1925] 2004) abre uma via a uma experimentação na qual “a última palavra nunca é dita” (SAUJAT, 2002). Solicitando,

¹⁹ O método da Instrução ao sócia foi proposto por Oddone, nos anos 70, como veremos mais a frente, mas foi readaptado pelos pesquisadores da Clínica e Ergonomia da Atividade.

assim, ao trabalhador, um relato verbal sobre suas reações não explícitas, os movimentos internos tornam-se um componente da experimentação (SAUJAT, 2002).

O método da Instrução ao Sósia baseia-se nas intervenções realizadas por Oddone na Fiat nos anos 70 durante o Séminaire de Formation Ouvrière na Universidade de Turin (Oddone et al. 1981). A instrução ao sósia consiste em um trabalho realizado em grupo no qual um trabalhador voluntário recebe a seguinte instrução: **“Suponha que sou seu sósia e que terei que te substituir em seu trabalho. Quais instruções você me daria para que ninguém percebesse essa substituição?”**. A partir dessa instrução, o instrutor-trabalhador passa a contar para o sósia-interveniente todos os procedimentos necessários para a sua hipotética substituição. O objetivo dessa verbalização não é a substituição real do trabalhador: trata-se somente de um recurso desenvolvido para que o trabalhador possa reviver a sua atividade de trabalho. Segundo Clot e *al.* (2001), essa troca verbal não consiste em falar do vivido, mas sim reviver a experiência profissional, pois a instrução ao sósia pode ser considerada como outra atividade, ou seja, é a *experiência vivida da experiência vivida*, o contato social consigo mesmo.

O método da autoconfrontação foi proposto por Clot e Faïta (2000) no contexto da análise das situações de trabalho, com vistas a transformá-las. O desenvolvimento do método se deu durante uma intervenção na situação de trabalho de condutores de trens (TGV) na França realizada por Faïta (1996). O pesquisador explica que, durante a intervenção realizada por meio da alternância das fases clássicas (acompanhamento e observação da condução do trem) e debates com um grupo de condutores aos quais as hipóteses de trabalho resultantes das observações pelo pesquisador, a reação do grupo de trabalhadores revelou que o trabalho real escapa da observação (FAÏTA, 1996). O grupo de condutores se dedicou então ao trabalho de produzir um texto com a descrição do trabalho. Essa atividade também revelou-se impossível pela densidade do trabalho. A equipe formada pelo pesquisador e pelos condutores voltou-se ao campo metodológico buscando procedimentos capazes de fazer emergir a expertise dos condutores. Decidiu-se então proceder em dois tempos diferentes. Foi escolhido um segmento da linha do trem conhecido de todos os condutores e considerado por eles de bastante complicado e foi elaborada uma lista de regras para a ação após um debate interno. Feito isso, a equipe de pesquisadores propôs completar o dispositivo realizando a filmagem da condução de pelo menos dois condutores que passariam pelo tracho escolhido. Em

seguida, cada trabalhador se confrontou ao seu filme e depois em dupla ao filme do outro. Faïta (1996) explica que

O debate em seguida evoluiu para formas de extapolação, direcionando-se para interpretações e verbalizações da realidade considerada, tanto sobre o uso dos pesquisadores associados, do outro e de si mesmo, quanto de questionamentos recíprocos sobre as escolhas visíveis ou não visíveis, debates sobre as respectivas opções. Assim, na ocasião das controvérsias sobre os pontos essenciais como os recursos manifestamente contraditórios de um e de outro como sobre os automatismos e dispositivos de ajuda para a condução, posicionamento claramente específicos se revelaram, elementos singulares de estratégias expressos pelos estilos de condução diferentes na sua composição. (FAÏTA, 1996, p. 48)

A partir dessa experiência os pesquisadores da Clínica da atividade desenvolveram o método da autoconfrontação, procedimento que utiliza a imagem como suporte principal das observações. É um método de análise que visa a criar um quadro que permita o desenvolvimento da experiência profissional do coletivo engajado nesse trabalho de coanálise. Para Clot (1999, et al. 2001), a autoconfrontação permite ao trabalhador assumir a posição de sujeito observador de sua própria atividade. Somente assim, “a experiência vivida pode se tornar um meio de viver outras experiências” e pode haver um desenvolvimento real da consciência (CLOT et al, 2001, p. 10).

As autoconfrontações – simples e cruzada – transformam o trabalho pelo deslocamento das atividades em um novo contexto, respondendo ao princípio do redobramento da experiência que caracteriza os métodos indiretos. Elas conduzem a “tomar o enunciado concreto como base material de análise das situações, dos atos e dos pensamentos humanos, o que conseqüentemente fornece às ciências humanas um objeto – a relação dialógica – situado na fronteira entre discurso e atividade” (FAÏTA; VIEIRA, 2003). De acordo com os autores,

Se a autoconfrontação se propõe a ser o processo pelo qual serão captadas as relações dialógicas na fronteira entre discurso e atividade, não pode se contentar em recolher as marcas oferecidas pelas trocas verbais. O diálogo, tomado como atividade linguageira não pode ser somente analisado como soma de enunciados produzidos. É igualmente necessário encadear um processo contraditório imediato no qual o choque entre o percebido e o representado deixe emergir as relações entre ação e atividade. (FAÏTA; VIEIRA, 2003, p.136).

O método se desenvolve em três fases (CLOT et al., 2001; FAÏTA; VIEIRA, 2003), e trata-se de tornar possível a gestão, pelos trabalhadores envolvidos, das transformações percebidas e consideradas.

1. *Constituição do grupo*. Um longo trabalho de observação das situações de trabalho é desenvolvido junto aos trabalhadores. Apenas após esse longo trabalho de observação, pelo pesquisador, o coletivo escolhe um grupo representativo para as filmagens, assim como as sequências que serão filmadas.

2. *As autoconfrontações*. Realizadas em duas fases, temos em primeiro lugar a autoconfrontação simples, que é a entrevista realizada entre o trabalhador e o pesquisador diante do filme realizado de sua situação de trabalho. Em um segundo momento, são formados pares para observar a atividade filmada um do outro. É a autoconfrontação cruzada. Controvérsias profissionais podem então ocorrer sobre o estilo de ação de cada um dos sujeitos. Ambas as entrevistas são filmadas e delas serão retirados os trechos de filme escolhidos para discussão no retorno ao coletivo. “Observadas as diferenças estilísticas em relação às formas genéricas próprias ao gênero profissional, é então o gênero e suas variantes que os sujeitos levam a uma zona de desenvolvimento” (CLOT, 2001, p.22).

3. *Retorno ao coletivo*. Essa fase consiste em uma apresentação da montagem das filmagens da autoconfrontação cruzada escolhidas pelos trabalhadores para o coletivo, que retoma, assim, o trabalho de análise. “Um ciclo se estabelece entre o que os trabalhadores fazem, o que eles dizem do que eles fazem e, por fim, o que eles fazem do que eles dizem” (CLOT, 2001, p.23).

Segundo Clot (2001), esse é o processo pelo qual a experiência vivida torna-se um meio de viver outras experiências, através de uma inversão de papéis, em que os sujeitos observados em seu trabalho se tornam os observadores de sua própria atividade.

3. O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), de acordo com Bronckart (2008a), se apresenta como uma posição epistemológica e uma tomada de posição sobre o desenvolvimento humano que considera centrais as questões da linguagem e da

formação-educação. Assim sendo, considera as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas, entendendo que a linguagem é indissociável das relações sociais. Esse conceito é desenvolvido por Bronckart (1999, 2005, 2006a, 2008a) e remonta aos trabalhos de Vigotski (2001, 2004).

A linha teórica mais ampla à qual se filia o ISD é o Interacionismo Social. De acordo com Bronckart (1999, 2005, 2008a), o interacionismo social é uma orientação epistemológica filosófica, que tem seus fundamentos principais em Spinoza, Marx e Vigotski, e à qual aderiram vários pensadores das ciências humanas do início do séc. XX. Para essa corrente, a questão da construção do pensamento consciente humano deveria ser tratada paralelamente à construção do mundo dos fatos sociais e das obras culturais (Bronckart, 2006b). Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano é constituído de duas vertentes indissociáveis: os processos de socialização e os processos de individuação.

Bronckart (2005) nos apresenta os principais eixos dessa corrente, da qual o Interacionismo Sociodiscursivo se constitui como uma perspectiva tanto de prolongamento como de desenvolvimento.

Para o autor, são quatro os princípios de base dessa corrente:

a) Uma ciência do humano unificada – contesta-se, aqui, o fracionamento entre disciplinas das ciências humanas (antropologia, psicologia, sociologia, linguística etc.). A compreensão do funcionamento e do desenvolvimento do humano implica levar em conta simultaneamente suas dimensões biológica, social, cultural, cognitiva, linguageira, afetiva etc., e a análise das interações entre essas dimensões. O objeto dessa ciência única do humano deve ser constituído de problemas concretos da vida humana: problemas de trabalho, de formação ou educação, de patologia social ou individual etc. Ela deve estar apta a analisar e transformar as situações de atividade humana.

b) O humano como produto da natureza – ou, então, a ciência do humano é uma ciência natural. O pano de fundo desta formulação é a rejeição de todas as formas de dualismo, rejeição esta que se traduz, principalmente em Vigotski (1997), por uma adesão a dois

princípios fundamentais da filosofia de Spinoza (1954): o monismo materialista e o paralelismo psicofisiológico²⁰.

c) O humano como “revolução” na natureza: segundo o Interacionismo Social, algumas características distinguem o ser humano das outras espécies vivas: organização em atividades coletivas organizadas e mediatizadas; emergência da linguagem verbal constituída de signos organizados em textos e discursos, instrumentos da elaboração da sociohistória humana; emergência em cada indivíduo de um pensamento consciente, e utilização de um sistema de interface entre a sociohistória de um lado e as pessoas individuais de outro, visando tanto transmitir às pessoas as aquisições da sociohistória quanto lhes permitir ter um papel ativo e criativo em seu porvir.

d) Uma abordagem da ontogênese do humano, adotando um método descendente que examina as características organizacionais e funcionais das formações sociais – os pré-construídos humanos, as propriedades dos sistemas educativos-formativos e os mecanismos de apropriação e de interiorização através dos quais os indivíduos constroem seus conhecimentos de mundo e seu estatuto de atores.

Após termos percorrido sucintamente sobre os principais eixos do Interacionismo Social, passaremos para os princípios gerais do ISD apresentados por Bronckart (2008a).

Como explica Bronckart (2008a), os princípios gerais do ISD podem ser resumidos em três grandes temas: adesão aos princípios do materialismo, monismo e evolucionismo com relação ao desenvolvimento humano; a evolução humana deve ser apreendida em uma perspectiva dialética e histórica; e é preciso analisar cientificamente as capacidades do ser humano em uma perspectiva genealógica.

Com relação ao primeiro tema, Bronckart (2008a) elucida os princípios do materialismo, monismo e evolucionismo. O princípio do materialismo afirma que o universo é constituído pela matéria em permanente atividade e todos os “objetos” são realidades materiais. O princípio do monismo nos indica que, embora alguns objetos pareçam físicos e outros psíquicos, não há diferença de essência, já que tudo é matéria.

²⁰ Para o Monismo materialista, o universo é feito de uma substância única, a matéria, que está em atividade constante; esta atividade permite gerar formas sucessivas. Já para o Paralelismo psicofisiológico a matéria comporta duas dimensões: uma física, a das propriedades dos objetos e dos corpos diretamente observáveis, e uma dinâmica ou psíquica, a dos processos ativos que subjazem à organização e à evolução destas formas, e que são indiretamente observáveis (Bronckart, 2005).

Portanto, é uma diferença fenomenológica. Quanto ao evolucionismo, esse considera que a matéria ativa deu origem a objetos cada vez mais complexos, num processo em que os objetos produzem mecanismos para sua própria organização. Sobre a perspectiva de apreensão da evolução humana, o autor esclarece que as capacidades biológicas possibilitaram as atividades coletivas com uso de instrumentos, e para sua organização, emergiram produções languageiras. Essas produções deram origem a um mundo de atos sociais e obras culturais e a reabsorção dos elementos desses mundos por organismos particulares levou à constituição de um funcionamento psíquico consciente. Finalmente, uma vez que não se pode compreender o humano a não ser compreendendo sua construção ou seu vir-a-ser, é preciso analisar cientificamente as capacidades do ser humano em uma perspectiva genealógica.

Dessa forma, o questionamento central para o Interacionismo Sociodiscursivo é o papel que as práticas de linguagem desempenham na constituição e no desenvolvimento das capacidades epistêmicas e praxiológicas dos seres humanos. Nesse contexto, o ISD entende as condutas humanas como “ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização” (BRONCKART, 1999). Nesse enfoque, as ações verbais são compreendidas como mediadoras e constitutivas do social, em que interagem múltiplos e diversos interesses, valores, conceitos, teorias, objetivos e significações de si e dos outros. Como salienta Bronckart (1999), “a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”. Linguagem esta concebida como processo ativo e criativo, que se (re)produz a si mesma permanentemente.

Alguns conceitos do ISD são particularmente importantes para nossa pesquisa, como os de agir humano e linguagem, uma vez que nos situamos na perspectiva de estudar o agir e o desenvolvimento dos professores, por meio das verbalizações que eles produzem de sua atividade e observar de que maneira essas práticas de linguagem contribuem para seu desenvolvimento profissional. De acordo com Bronckart (2008a), os textos podem contribuir para o processo de reconfiguração do agir humano uma vez que reconstituem o quadro social no qual as ações se desenvolvem. Porém, o agir humano não é acessível pela simples observação. Ele só pode ser apreendido através das interpretações, verbais, fornecidas pelos actantes (BRONCKART, 2008a). Para melhor compreender essas questões e os desdobramentos desta pesquisa, apresentaremos, na próxima seção, o quadro conceitual sobre o agir humano desenvolvido pelos pesquisadores de Genebra.

3.1. O AGIR PARA O ISD

O grupo LAF (Langage, Action, Formation), constituído no ano 2000 pelos pesquisadores de Genebra, desenvolveu um projeto de pesquisa sobre o desenvolvimento das pessoas, abordando a dimensão do agir. Para tanto, elaborou um programa de pesquisa sobre a análise das ações e dos discursos em situação de trabalho, realizando estudos sobre as condições de verbalização do agir.

A fim de estabelecer uma semiologia relativamente estável para as pesquisas, o grupo LAF construiu um arcabouço conceitual no qual expõe os termos *agir*, *atividade* e *ação*, uma vez que estes termos apresentam condições de emprego e significados múltiplos e heterogêneos.

Para esse grupo, o termo *agir* ou *agir referente* é utilizado para designar genericamente qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo. A *atividade* designa uma leitura do agir que envolve dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas no nível coletivo, e *ação* designa uma leitura do agir que envolve essas mesmas dimensões mobilizadas no nível das pessoas em particular (BRONCKART, 2008a, p. 120).

No plano motivacional, distinguem-se os *determinantes externos*, de origem coletiva, e os *motivos*, que são razões de agir interiorizadas por uma pessoa em particular. No plano da intencionalidade, distinguem-se as *finalidades*, de origem coletiva, das *intenções*, de cunho individual. No plano dos recursos para o agir, distinguem-se os *instrumentos* disponíveis no ambiente social, das *capacidades*, recursos mentais ou comportamentais de uma pessoa em particular.

Quanto aos seres humanos que intervêm no agir, utiliza-se o termo *actante* para qualquer pessoa implicada no agir-referente. No plano interpretativo, o termo *ator* é utilizado quando as configurações textuais atribuem ao actante capacidades, motivos e intenções. Quando nenhuma dessas propriedades é atribuída ao actante, utiliza-se o termo *agente*. Em nossa pesquisa, adotaremos essa terminologia para nossas análises e considerações.

No quadro da problemática geral, o grupo LAF (BRONCKART et al., 2004) defende o caráter primeiro da atividade, enquanto formato social que organiza e regula as

interações dos indivíduos com o meio, e sustenta que a construção das ações deriva de um processo interpretativo. Nessa perspectiva, as ações são concebidas como formas que se constroem sob o efeito da reflexividade dos protagonistas da atividade: ou dos observadores ou dos actantes, manifestada em uma consciência prática ou em uma consciência discursiva.

As formas de ação, que são construídas sincronicamente na avaliação da atividade, podem cristalizar-se, generalizar-se e tornarem-se, depois, elementos constitutivos dos pré-construídos. Estes são, sempre e historicamente, preexistentes e, portanto, estão presentes na morfogênese da ação.

Com o objetivo de estudar e analisar, nos textos empíricos, a morfogênese do agir, o Interacionismo Sociodiscursivo propõe três planos de análise (BRONCKART, 2008a, p. 126-128) para o desenvolvimento das pesquisas:

1. O plano dos pré-construídos: trata-se de modelos de atividade e modelos de ação que são variáveis, cujas características diferenciais dependem de suas condições de elaboração. Nesse nível, existem também múltiplos gêneros de textos que têm a reputação de contribuir na orientação de alguns tipos de agir (textos prescritivos, injuntivos, procedimentais, de incitação à ação). Esses textos, propondo formas verbais do agir, constituem um primeiro espaço de morfogênese do agir.
2. O plano da realização do agir, em que são analisados dois tipos de dados: filmagens da realização de tarefas concretas em situação de trabalho (análise da ação em curso) e entrevistas antes e após a realização da tarefa, solicitando ao trabalhador que forneça uma descrição detalhada de seu agir. O primeiro grupo permite evidenciar a complexidade das situações de trabalho e das interações que aí acontecem e, por outro lado, identificar os segmentos de atividade que manifestam o poder que os actantes têm de intervir no processo em curso. Constitui-se então um segundo lugar da morfogênese do agir, evidenciando os indícios que testemunham da consciência prática dos actantes. As produções verbais do segundo grupo constituem um terceiro lugar de morfogênese da ação, testemunhando da consciência discursiva dos atores.
3. O plano dos processos de desenvolvimento das pessoas e dos fatos sociais: para esse plano o grupo está desenvolvendo dois procedimentos. O primeiro diz respeito ao retorno aos pré-construídos, buscando restituir aos solicitantes do trabalho o conjunto

dos resultados obtidos, sobretudo os referentes aos textos de orientação do agir; quanto ao desenvolvimento e formação dos trabalhadores, os resultados foram explorados em seminários de análise do trabalho.

Seguindo os planos de análise postulados pelo ISD, a pesquisa do Grupo LAF reuniu assim quatro conjuntos de dados. O conjunto central é constituído pelas gravações audiovisuais durante a realização de uma tarefa. O segundo é constituído pelos documentos produzidos pelas instituições/empresas com o objetivo de preparar, organizar e planificar o trabalho (textos do entorno-precendente ao agir, apresentados no capítulo anterior). O terceiro conjunto é constituído pelos textos de entrevistas com os actantes antes e após a realização da tarefa. Por fim, o quarto conjunto é constituído pelos textos produzidos pelos pesquisadores a partir de uma leitura interpretativa dos registros (BRONCKART, 2008a, p.131-133). O grupo realizou a pesquisa em três locais de trabalho diferentes: uma empresa farmacêutica, um hospital e uma instituição de formação de professores. O esquema abaixo apresenta o plano geral da pesquisa:

Figura 4: O plano geral da pesquisa do grupo LAF (BRONCKART, 2008a)

Na pesquisa do grupo LAF, os dados coletados para detectar as diferentes configurações do agir foram essencialmente verbais, o que permitiu abordar a questão das

características do agir languageiro mobilizado para tratar do agir no trabalho (BRONCKART, 2008a).

Os conjuntos de dados foram analisados²¹ pelos pesquisadores, dos quais decorrem dois grupos de resultados: o estatuto dos textos do entorno-precedente ao agir, proposto por Filliettaz (2004), e as figuras de ação propostas por Bulea e Fristalon (2004) para analisar os textos de entrevistas antes e após a realização da tarefa.

Bronckart (2005) ressalta que, para o ISD, um dos aspectos primordiais para o desenvolvimento humano é o papel da linguagem. É para essa questão que se volta a próxima seção, na qual abordaremos a concepção de linguagem para o ISD, linguagem esta vista como processo ativo e criativo.

3.2. A LINGUAGEM COMO FORMA DE AGIR

Os fundamentos da concepção de linguagem adotada pelo ISD surgiram no século XIX, quando autores da época propuseram considerar que a linguagem é uma atividade (social) específica, ou uma atividade de discurso. Bronckart (2008a) nos apresenta as propostas de Humboldt (1974), Habermas (1987) e Coseriu (2001), como fundadores da concepção de linguagem como agir.

Segundo Bronckart (2008a), Humboldt defendeu a ideia de que a linguagem só existe nas línguas naturais, e estas só existem nas práticas verbais, no *agir dirigido a*, que é o discurso. A língua, para o autor, não é uma obra acabada, mas sim uma atividade que se está fazendo. Essa concepção de linguagem como processo ativo e criativo, desenvolve-se em duas teses: i) a atividade de linguagem é produtora de objetos de sentido, sendo constitutiva das unidades representativas do pensamento humano, e ii) a atividade de linguagem é atividade social, dando lugar a um pensamento semiótico e social.

Para Habermas, a linguagem tem uma dimensão comunicativa, sendo vista como atividade. Para ele, à luz de Bronckart (2008a),

(...) a atividade é um mecanismo por meio do qual os membros de um grupo constroem um acordo sobre o que é o mundo em que estão mergulhados e, em particular, o que são

²¹ O modelo de análise textual será apresentado na próxima seção.

os contextos do agir e sobre as propriedades das atividades coletivas e de seu desenvolvimento. É por meio desse mecanismo de interação verbal que se constroem os mundos representados, que são o meio especificamente humano a partir do qual se avaliam todos os pensamentos e todo agir particular. (BRONCKART, 2008a, p. 71-72).

Para complementar esses estudos, Bronckart baseia-se, também, nos trabalhos de Coseriu, para quem a dimensão essencial da linguagem é a de ser atividade significativa. Para ele, a essência da linguagem se mostra no diálogo; a atividade de falar só se realiza por meio de uma língua, portanto o locutor deve ser membro de uma comunidade historicamente determinada; a atividade de linguagem é criativa, produtora de novidades (portanto as línguas estão em permanente transformação); a linguagem é, ao mesmo tempo, conhecimento e fixação, objetivação do conhecido. Assim, para ele, a linguagem é sempre falar a outrem, numa dimensão comunicativo-social (BRONCKART, 2008a). Após termos esboçado as noções que envolvem o agir e a linguagem para o ISD, trataremos, a seguir, da representação do agir traduzida nos textos.

Considerando os estudos acima e a distinção entre atividade e ação apresentada anteriormente, o ISD propõe que as atividades são determinantes do funcionamento psíquico humano e das ações, apoiando-se fundamentalmente nas atividades languageiras. Historicamente, então, são produzidas determinadas formas comunicativas nas atividades sociais, formas estas que mais ou menos estabilizadas constituem os *gêneros de textos*. Esses gêneros são os pré-construtos humanos, isto é, preexistem às nossas ações e são necessários para sua realização. Eles estão diretamente ligados às ações de linguagem e são “portadores de vários valores de uso: em uma determinada formação social, determinado gênero é considerado mais ou menos pertinente para determinada situação de ação” (MACHADO, 2005 p. 250).

Para Bronckart (1999), somos confrontados a um universo de textos, organizados em gêneros, que se encontram sempre em processo de modificação, e que se encontram à nossa disposição no arquitexto de nossa comunidade verbal.

Quanto às condições de produção desses textos, o ISD retoma os fundamentos de análise estabelecidos por Volochinov ([1929]2010). Esse autor propõe um método de análise descendente da atividade languageira desenvolvida dialogicamente. Essa análise deve focalizar primeiramente as condições e os processos de interação social, uma vez

que os discursos apresentam sempre um caráter dialógico. A palavra é o produto da interação do locutor e do ouvinte. Nas palavras do autor

A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes. Disso decorre que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser o seguinte:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
 2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
 3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual.
- (VOLOCHINOV [1929]2010, p. 129)

O grupo de pesquisadores do ISD, em Genebra, com base nesses pressupostos, desenvolveu um procedimento de pesquisa que produziu como resultados três aspectos importantes (BRONCKART, 2008a):

a) Uma clarificação terminológica dos termos utilizados. A realidade da linguagem é totalmente constituída de práticas situadas. Para designar essa realidade utiliza-se a expressão *agir languageiro*. O agir languageiro se traduz em um texto. O *texto* aqui é definido como toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada. É uma unidade comunicativa superior, correspondente a uma unidade de agir languageiro. Para expressar a diversidade de formas de agir utiliza-se a expressão *modos de agir languageiro*, e, para dar conta da variedade das produções verbais, utiliza-se a noção de *gêneros de texto*.

b) A conceitualização das condições de produção dos textos por um ou por vários actantes. Esse grupo assume a preexistência de gêneros de textos construídos pelas gerações anteriores e organizados em um repertório de modelos, o *arquitrato* de uma comunidade languageira. Esses modelos de gêneros são portadores de *indexações sociais*, isto é, cada gênero é objeto de avaliações sociais, visto como sendo adaptado para comentar um determinado agir geral. Bronckart (2011) explica que a noção de indexação significa que, conhecer um gênero é, além de conhecer suas características linguísticas aparentes, saber em qual situação de atividade podemos utilizá-lo (indexação referencial), em qual tipo de mídia podemos produzi-lo (indexação comunicacional) e qual é seu “valor social agregado” (indexação cultural). Assim,

quando se conhece um gênero se conhece também suas condições de utilização. Em seguida, essa conceitualização busca circunscrever e definir a situação em que se encontra um actante que tem que produzir um texto. Todo texto produzido corresponderá a um tipo de agir linguageiro, sendo esse definido por parâmetros físicos e sociossubjetivos. Desse modo, sintetiza Bronckart (2008a),

(...) a produção verbal real provém da escolha de um gênero textual que parece adaptado à situação, por meio de empréstimo ao arquitexto, e pela exploração desse modelo, levando-se em conta as propriedades sempre particulares da situação de produção do actante (Bronckart, 2008a, p. 88).

c) Elaboração de um modelo da *arquitetura textual*. Os pesquisadores distinguem três níveis de análise de um texto empírico, sendo: a infraestrutura geral, os mecanismos de textualização e os mecanismos de responsabilização enunciativa.

Dessa maneira, para analisar as condições de produção dos textos, Bronckart (1999, 2008, 2013) propõe um modelo de análise da arquitetura textual, que apresentaremos a seguir.

3.3. MODELO DE ANÁLISE DE TEXTOS PRODUZIDOS EM SITUAÇÃO DE TRABALHO

Como vimos, a atividade linguageira abarca as representações da situação de ação de linguagem e os conhecimentos sobre gêneros textuais a serem utilizados (BRONCKART, 1999/2009, 2008a). Logo, para se analisar os textos empíricos, a primeira análise que se faz refere-se ao seu *contexto de produção*, isto é, o conjunto dos parâmetros que podem exercer influência sobre a forma de organização desse texto. Esses parâmetros são agrupados em dois conjuntos: o primeiro refere-se ao mundo físico e o segundo, ao mundo social e ao mundo subjetivo (BRONCKART, 1999).

Com relação ao primeiro, os parâmetros do mundo físico, todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, de um ato realizado em um contexto físico, definido pelo lugar de produção, momento de produção, emissor (a pessoa que produz o texto, produtor, ou locutor) e receptor (pessoa que pode perceber concretamente o texto).

No segundo plano, todo texto inscreve-se no quadro de uma forma de interação comunicativa que implica o mundo social (normas, valores, regras) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir). Esse contexto sociossubjetivo pode então ser

decomposto em: o lugar social (em que modo de interação o texto é produzido – escola, família, mídia, etc.); a posição social do emissor, que lhe confere o estatuto de enunciador (papel de professor, de amigo, de cliente, etc.); a posição social do receptor, que lhe confere o estatuto de destinatário (papel de aluno, de criança, de subordinado, etc.); o objetivo da interação, isto é, do ponto de vista do enunciador, qual é o efeito que o texto pode produzir no destinatário?

Na perspectiva do ISD, entendemos emissor como pertencente ao contexto físico, quem produz o texto, porém a responsabilidade enunciativa do texto é delegada ao enunciador, que pode assumir vários papéis sociais. O destinatário, por sua vez, é coenunciador do texto, assumindo também diferentes papéis sociais na construção do enunciado.

Após o estudo desse aspecto fundamental para análise dos textos empíricos, o *contexto de produção*, o grupo LAF passou ao estudo da arquitetura textual, articulada nos níveis da infraestrutura geral, dos mecanismos de textualização e dos mecanismos de responsabilização enunciativa, como veremos a seguir.

O *nível da infraestrutura geral* é considerado o mais profundo e podem-se distinguir dois regimes de organização diferentes. O primeiro, o da organização temática, depende da amplitude dos conhecimentos temáticos mobilizados pelo agir. Para identificá-la, Bronckart (1999) sugere elaborar o plano global dos conteúdos temáticos encontrados no texto. O segundo é o da organização discursiva, que compreende os tipos de discurso e seus modos de articulação, definidos como *segmentos de texto que se caracterizam pela mobilização de subconjuntos particulares de recursos linguísticos e que revelam a construção de um determinado mundo discursivo* (BRONCKART, 2008a, p. 89). Os mundos discursivos se exprimem através de dois sistemas de coordenadas de operações binárias (BRONCKART, 1999, p.152-157). Um deles diz respeito às coordenadas de organização do conteúdo temático mobilizado no texto: ou essas coordenadas estão explicitamente disjuntas das coordenadas da situação de produção do agente – ordem do *narrar* – ou estão conjuntas – ordem do *expor*. O outro sistema de coordenadas observa a relação que as instâncias de agentividade mantêm com os parâmetros materiais da ação de linguagem. Ou essa relação é explicitada – *implícada*, ou não o é – *autonomia*. O cruzamento do resultado desses sistemas produz então quatro mundos discursivos: narrar implicado, narrar autônomo, expor implicado, expor autônomo. Esses mundos

discursivos se revelam nos textos através de tipos de discurso, como podemos representar no quadro abaixo:

Quadro 1: os tipos discursivos (a partir de Bronckart, 1999)

Relação ao ato de produção	Coordenadas gerais dos mundos		
	Expor (conjunção com o mundo real)		Narrar (disjunção com o mundo real)
	Implicação	<i>Discurso interativo</i>	<i>Relato interativo</i>
	Autonomia	<i>Discurso teórico</i>	<i>Narração</i>

Apresentaremos alguns exemplos retirados de nossos dados a fim de ilustrar os tipos de discurso apresentados por Bronckart (1999):

Discurso interativo: formas verbais que implicam os participantes da interação, dêiticos temporais e espaciais e tempos verbais que colocam as ações verbalizadas como concomitantes ao momento de produção.

*Rod (169)- não, porque eles também têm uma resistência, **não sei se você já percebeu** isso? Né, os que sentam **aqui** não se misturam com os que sentam ...*

Relato interativo: presença de unidades linguísticas que implicam os participantes da interação (desinência verbal, pronomes etc.) e também tempos verbais que colocam os fatos narrados como distantes temporalmente do momento da produção.

*posso dizer que não **tinha** a real dimensão..., mas logo **veio** a frustração pois **bloqueei** no meio do caminho e as coisas não **fluíam** do jeito que **imaginei**... (FÁTIMA, relato de experiência)*

Discurso teórico: não há marcas que remetam aos participantes da interação; há presença de presente genérico e nominalizações, autonomia entre os conteúdos do texto e a situação de produção.

A partir dos Gêneros Textuais escolhidos para cada unidade, a progressão linguística contemplada se apoia diretamente nos textos escolhidos, como está perfeitamente previsto nas DCE.

Propõe-se que, nas aulas de Língua Estrangeira Moderna, o professor aborde os vários gêneros textuais, em atividades diversificadas, analisando a função do gênero estudado, sua composição, a distribuição de informações, o grau de informação presente ali, a intertextualidade, os recursos coesivos, a coerência e, somente depois de tudo isso, a gramática em si. Sendo assim, o ensino deixa de priorizar a gramática para trabalhar com o texto, sem, no entanto, abandoná-la. (DCE, p. 79)

(ANTÔNIO, relato de experiência)

Narração: ausência de unidades linguísticas que remetam à situação de produção textual e, além disso, pode haver referência textual que remete para um tempo passado, disjuncto do momento da interação.

O professor utiliza mais ferramentas concebidas por outros do que por ele mesmo: recorre a manuais, fichas pedagógicas, exercícios já construídos, tirados de arquivos, emprestados de colegas ou construídos por ele mesmo. Inscritos em uma tradição pedagógica e na história do ofício (como o quadro negro, por exemplo), as ferramentas que os professores utilizam estão a serviço das técnicas de ensino (AMIGUES, 2002, p.44)²².

Os textos normalmente são constituídos por vários tipos de discurso, podendo ter um que predomina e segmentos dos outros entrelaçados. De acordo com Bronckart (2006a), ao produzir um tipo de discurso, o agente procede ao planejamento interno dos segmentos envolvidos, aprendendo assim a ativar os processos mentais e linguageiros que são os raciocínios: raciocínios práticos implicados nas relações dialogais; raciocínios causais/cronológicos implicados nos relatos e nas narrações; raciocínios de ordem lógica e/ou semilógica implicados nos discursos teóricos. Essa compreensão é importante, pois, como veremos mais à frente, nas trocas dos tipos de discurso durante os relatos de experiência e as autoconfrontações, diversos processos mentais e linguageiros foram mobilizados pelos professores, o que pode ter influenciado a reorganização de seu raciocínio sobre seu agir. Nesse nível temos ainda as sequências,

²² Para o exemplo de Narração pegamos um excerto da literatura, pois não encontramos esse tipo de discurso em nossos dados.

que se organizam em orações ou cláusulas, e que Bronckart (1999) apresenta seguindo a proposta de Adam (1992): sequência narrativa, sequência descritiva, sequência argumentativa, sequência explicativa e sequência dialogal. Para nosso trabalho essa última é a mais importante, visto a situação de comunicação predominante nos textos que iremos analisar. A sequência dialogal é composta de segmentos estruturados em turnos de fala, diretamente assumidos pelos agentes-produtores envolvidos na interação verbal (BRONCKART, 1999) e constitui um todo coerente, não apenas uma sucessão de enunciados.

O nível intermediário é o *dos mecanismos de textualização*. Esses mecanismos contribuem para a coerência temática do texto, pois explicitam as articulações hierárquicas, lógicas e /ou temporais. Os mecanismos de *conexão* marcam a progressão temática por meio dos organizadores textuais, os mecanismos de *coesão nominal* asseguram a retomada das unidades por meio de processos anafóricos (BRONCKART, 2008a, p. 89). Os mecanismos de *coesão verbal*, que anteriormente faziam parte dos mecanismos de textualização, foram recentemente incorporados à definição e à descrição dos tipos de discurso (BRONCKART, 2013).

O terceiro nível é o *dos mecanismos de responsabilização enunciativa*. Eles contribuem para a coerência pragmática do texto. Esses mecanismos são uma construção do textualizador, visto como uma instância geral de gestão do texto. A partir dessa instância é que se dá a distribuição das *vozes e pontos de vista* (personagens, instâncias sociais, o próprio autor) e se manifestam avaliações de determinados aspectos do conteúdo temático, marcadas por processos de *modalização*. Com relação às vozes, Bronckart (1999, p.326) as define como entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado. Elas podem estar implícitas no texto, não trazendo marcas linguísticas específicas e sendo inferidas apenas na leitura, ou explicitadas por formas pronominais, sintagmas nominais frases ou segmentos de frases (BRONCKART, 1999). Em nosso estudo, como sugere o próprio Bronckart (1999), nos apoiamos também em outros autores, como Maingueneau (1989) e Authier-Revuz (2001), para identificar vozes que podem ser ou não facilmente identificáveis por marcas linguísticas. Para a identificação dessas vozes, apoiamo-nos em Maingueneau (1989) para procura marcas linguísticas que permitam identificar a heterogeneidade mostrada nos textos, como marcas explícitas (aspas, travessão), discurso direto ou discurso indireto introduzido por verbos discendi (MAINGUENEAU, 1989). Por outro

lado, para compreender a heterogeneidade constitutiva nos textos, recorreremos à categoria da modalização autonímica, proposta por Authier-Revuz (2001). Sendo assim, procuramos identificar palavras pertencentes ao jargão profissional (AUTHIER-REVUZ, 2001). A fim de enriquecer nossas análises com relação às vozes e termos uma compreensão mais ampla dos efeitos de sentido produzidos nos textos, buscamos também apoio em Brait (2008) e em seu estudo que busca compreender a natureza e a complexidade do fenômeno de linguagem “*ironia*”, como uma marca de heterogeneidade constitutiva. Ela se dedica aos mecanismos discursivos produtores de efeitos de sentido considerados “humorísticos”, focalizando as articulações configuradas pela ironia como confluência de discursos, como cruzamento de vozes. De acordo com a autora, a ironia é considerada uma estratégia de linguagem que mobiliza diferentes vozes e instaura a polifonia como uma categoria estruturadora de texto, cuja forma de construção denuncia um ponto de vista, uma argumentação indireta, que conta com a perspicácia do destinatário para concretizar-se como significação.

Sobre as modalizações, de acordo com Bronckart (1999), elas têm a finalidade de traduzir os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático. As atribuições modais orientam o destinatário na interpretação do conteúdo temático. São elas:

- Modalizações lógicas: exprimem uma avaliação apoiada em critérios elaborados no quadro do mundo objetivo, apresentando elementos do ponto de vista de suas condições de verdade, fatos atestados, possíveis, necessários.
- Modalizações deônticas: exprimem avaliações apoiadas nos valores, nas opiniões e nas regras do mundo social. Os elementos do conteúdo pertencem ao domínio do direito, das obrigações sociais e de conformidade com as normas.
- Modalizações apreciativas: procede do mundo subjetivo, isto é, exprime o sentimento pessoal do enunciador face ao conteúdo, vendo-o como benéfico, infeliz, estranho.
- Modalizações pragmáticas: explicitam a responsabilidade de um actante em relação às ações de que é ator, atribuindo-lhe intenções, razões, capacidades de ação.

Para realizarmos as análises de nossa pesquisa, além de seguirmos o modelo de análise apresentado acima, acrescentamos outras categorias desenvolvidas dentro do mesmo quadro de pesquisas do ISD, uma vez que buscamos estudar o agir e o desenvolvimento

dos professores a partir dos textos produzidos pelos actantes de várias instâncias em relação à tarefa de elaboração de um material didático. Assim sendo, utilizaremos os conceitos sobre o estatuto dos textos do entorno-precedente ao agir (FILLIETTAZ, 2004), visto anteriormente, e das figuras de ação (BRONCKART, 2008; BRONCKART; BULEA; FRISTALON, 2004; BULEA; FRISTALON, 2004), que apresentaremos a seguir.

O conjunto de dados constituído pelos textos produzidos nas entrevistas antes da realização da tarefa, com enfermeiras da unidade de cirurgia digestiva do hospital universitário de Genebra, foi analisado por Bulea e Fristalon (2004) e pelos pesquisadores do grupo LAF. As autoras elaboraram a noção de *figuras de ação* para conceitualizar formas diferentes de interpretação verbal de uma tarefa. Segundo Bulea (2010), essa noção se aplica a segmentos do texto que são efetivamente tematizados e discursivamente organizados, é o ângulo sob o qual uma pessoa recupera o cumprimento de sua tarefa no quadro geral da situação de trabalho. As seguintes categorias foram identificadas para classificar o agir nos textos (BULEA, 2010, p. 123-148):

a) A **figura de ação ocorrência** se apresenta em segmentos de discurso interativo: o conteúdo temático é relacionado aos parâmetros da situação de interação, e o eixo temporal é o dessa situação. É fortemente contextualizada em torno do agir-referente. O sujeito está implicado como ator, marcado pelo “eu”, além dos auxiliares de modo com valor pragmático ou deôntico e por verbos de pensamento.

b) A **figura de ação experiência** também aparece no quadro dos discursos interativos, mas com um eixo de referência temporal não limitado, marcado por advérbios e por verbos no presente com valor genérico. É descontextualizada em relação ao agir-referente. A implicação do sujeito é menor; está posto como ator, mas designado pelos pronomes *eu, você, a gente*.

c) A **figura de ação canônica** aparece no quadro do discurso teórico, com um eixo de referência temporal não limitado, marcado pelo presente com valor genérico. Observa-se uma organização do tipo sujeito-verbo-complemento, com encadeamento por justaposição de frases simples. É a-contextualizada e a agentividade dos sujeitos é anulada.

d) A **figura de ação acontecimento passado** aparece em segmentos de relato interativo. Tem valor de ilustração do agir por meio de uma história particular, ou um incidente. O acontecimento relatado é posto à distância da situação de interação, mas o sujeito permanece implicado nele como ator, sendo marcado pelo uso do “eu” e por relações predicativas.

e) A **figura de ação definição** insere-se em segmentos de discurso teórico, com eixo de referência temporal não limitado. Trata-se de uma apreensão do agir que é contextualizada e não tematiza nem os actantes nem os atos constitutivos do agir. Compreende o agir referente como objeto de reflexão ou um fenômeno no mundo. As orações são construídas quase que exclusivamente com uma só estrutura: *é + sintagma nominal*, não trazendo nem pronomes nem verbos.

Podemos observar que essas figuras de ação provêm de escolhas, tanto temáticas quanto discursivas, na apreensão do agir, e sua distribuição depende claramente dos tipos de discurso que são mobilizados e dos eixos temporais que os organizam (BRONCKART, 2008a).

Para complementar o modelo de análise, temos ainda o aporte que as pesquisas do grupo ALTER têm apresentado aos procedimentos de análise, sobretudo no que diz respeito às características dos textos produzidos nas entrevistas em autoconfrontação. O grupo ALTER tem desenvolvido diversas pesquisas que se voltam ao estudo dos textos produzidos *no* e *sobre* o trabalho com o objetivo de, em um primeiro momento, compreender a complexidade do trabalho docente e, em um segundo momento, construir propostas de intervenção em formação inicial e contínua (MACHADO; LOUSADA, 2013).

Dessa forma, nas análises realizadas nas pesquisas do grupo, contribuições importantes têm sido desenvolvidas para o modelo de análise, como podemos verificar nas publicações coletivas decorrentes das pesquisas do grupo ALTER: Coutinho, Guimarães e Machado, 2007; Machado e Lousada, 2010; Machado, Lousada e Ferreira, 2011; Lousada, Oliveira e Barricelli, 2011; entre outras.

De grande importância para nossa pesquisa, uma vez que analisamos textos produzidos em entrevista de autoconfrontação, é a especificidade desse tipo de entrevista apresentada por Lousada (2006). De acordo com a pesquisadora, dois planos

enunciativos coexistem no texto, uma vez que os actantes se encontram diante das imagens do vídeo da atividade de trabalho (no caso, a aula) e fazem referência às ações que assistem como se fossem presentes. Assim, podemos observar o plano enunciativo da interação em curso, entre pesquisador e professor, e o plano enunciativo da reprodução da aula, com a introdução de discursos diretos ora retomando a fala do professor, ora dos alunos. Segundo a autora, a presença dos dois planos aponta a tentativa do professor de reconstituir a situação de aula, mas ao mesmo tempo comentá-la, refletindo sobre a experiência vivida.

No plano da interação em curso, observamos a alternância dos pronomes *eu* e *você* (*je* e *tu*, em francês), característica dos diálogos, referindo-se aos participantes da entrevista: pesquisador e professor. Já o segundo plano, pode ser observado quando da utilização desses mesmos pronomes, porém referindo-se a outros actantes: o professor e o aluno em aula.

A alternância de dois planos enunciativos presentes nas entrevistas de autoconfrontação descrita por Lousada (2006) dialoga diretamente com os dois planos de atividade linguageira citados por Bulea (2010). De acordo com Bulea (2010, p.123), os textos produzidos nas entrevistas caracterizam-se tanto por uma alternância temática quanto pela alternância de tipos de discurso. Assim, as entrevistas caracterizam-se por uma *dupla heterogeneidade*, temática e discursiva. É em relação à gestão conjunta e situada desses dois planos da atividade linguageira que se elaboram as figuras interpretativas do agir chamadas figuras de ação. Lousada (2006) explica que, imbricados na entrevista, estão o plano da interação em curso e o plano enunciativo da reprodução da aula, e que é no confronto entre esses planos que temos o plano do comentário que permite a tomada de consciência sobre a experiência vivida na aula. Vemos, assim, a complexa alternância tanto no plano enunciativo quanto no plano das atividades linguageiras que se constroem nos textos produzidos nas entrevistas em autoconfrontação.

Essa característica apresentada por Lousada (2006) pôde ser verificada em outras pesquisas que se valem do mesmo quadro teórico-metodológico (DANTAS-LONGHI, 2013; SILVA, 2015), contribuindo assim para o enriquecimento do quadro de análise dos textos produzidos em situação de trabalho. De maneira mais específica, na pesquisa de Dantas-Longhi (2013), foi possível identificar a presença da voz da fala egocêntrica reconstituída no plano da reconstituição da aula, durante entrevistas de

autoconfrontação. Esse conceito é derivado do conceito de linguagem egocêntrica apresentado por Vigotski em *Pensée et Langage* ([1934]1997). Em seu texto, Vigotski ([1934]1997) apresenta a linguagem egocêntrica como o momento em que a criança, face a um conflito, verbaliza sobre suas opções com vistas a solucionar o problema. Para o autor a linguagem egocêntrica das crianças tem o mesmo papel que a linguagem interior para os adultos, uma forma de mediação para consigo mesmo, porém apresenta características da linguagem socializada por ser verbal. Dantas-Longhi (2013), em sua pesquisa, encontrou o que ela chama de fala egocêntrica reconstituída. Ela se assemelha à linguagem egocêntrica apresentada por Vigotski ([1934]1997) por representar esse momento de mediação do professor consigo mesmo durante um conflito em aula, porém quanto à sua forma, não é lacunária, pois tem a função comunicativa de dirigir-se tanto ao professor que fala quanto a um destinatário exterior. Outra característica da fala egocêntrica reconstituída é que ela é introduzida sempre por um verbo discendi e é posterior a situação de conflito (LOUSADA; DANTAS-LONGHI, 2014).

Valendo-se da pertinência desse conceito para a análise do agir do professor, Lousada e Dantas-Longhi (2014) identificaram também uma outra voz que aparece no plano do comentário sobre a aula: a voz da fala egocêntrica. Essa voz foi detectada em outro tipo de entrevista, a Instrução ao Sósia²³. Durante a instrução ao sósia o trabalhador reconstitui verbalmente os traços de sua atividade e as autoras inferem que “é justamente a necessidade de verbalização para um outro que cria a situação de dificuldade e de conflito” (LOUSADA; DANTAS-LONGHI, 2014, p. 21). A voz da fala egocêntrica se diferencia da fala egocêntrica reconstituída por ser bem mais lacunária, uma vez que o destinatário não é o outro, mas si-mesmo. As autoras observaram também mudanças de tópico, uma vez que se constitui como um diálogo interno e não há necessidade dar explicações.

Veremos, na próxima seção, a importância dos conceitos apresentados até aqui para o desenvolvimento do trabalho do professor de línguas apoiado em gêneros textuais e, conseqüentemente, para nossa pesquisa.

²³ A Instrução ao Sósia é um dos métodos indiretos utilizados pela Clínica da Atividade para análise das situações de trabalho. Para maiores informações consultar CLOT, Yves. 2001. *Méthodologie en clinique de l'activité: l'exemple du sosie*. In: Marie Santiago Delefosse & Georges Rouan (org.) 2001. *Les méthodes qualitatives en psychologie*. Paris: Dunod: 125-146.

4. O ENSINO DE LÍNGUAS E OS GÊNEROS TEXTUAIS

Como vimos até aqui, é importante considerar que, para o seu trabalho, o professor se vale de diferentes recursos disponíveis em seu meio. Esses recursos – artefatos materiais ou culturais - se apropriados pelo professor, podem tornar-se instrumentos para seu agir. Podemos considerar, então, as prescrições como potenciais instrumentos para o trabalho do professor, bem como os materiais didáticos e o coletivo de trabalho. É nessa perspectiva, que podemos tomar como exemplo a abordagem de ensino por meio de gêneros textuais como instrumentos para o agir do professor. De fato, a questão do ensino da língua por meio dos gêneros textuais tem sido muito discutida tanto para o ensino da língua materna quanto ao ensino de língua estrangeira, sobretudo no contexto onde esta pesquisa se desenvolve, o estado do Paraná.

Para os pesquisadores de Genebra, os gêneros textuais podem ser mediadores tanto do desenvolvimento do aprendiz quanto do professor, contanto seja apropriado por esse professor em seu fazer profissional, pois como aponta Schneuwly (2004), o gênero (textual) é um instrumento (para o professor e para o aluno). No contexto brasileiro do ensino de línguas, tanto materna quanto estrangeira, os gêneros textuais tornaram-se parte das prescrições para o trabalho, como podemos ver nos PCN e mais especificamente nas DCE. Justamente esse movimento de mudança nas prescrições, com novas determinações para o trabalho do professor e consequentemente a produção de novos artefatos (o LDP) constitui o contexto de nossa pesquisa.

Muitos trabalhos abordando essa questão tem sido desenvolvidos pelo grupo de pesquisadores genebrinos vinculados ao ISD e por pesquisadores brasileiros, dentre eles, Dias e Dell’Isola, 2012; Rojo, 2000; Meurer, Bonini e Motta-Roth, 2005; Abreu-Tardelli e Cristovão, 2009; Lousada, 2002, 2007, 2012; Machado e Lousada, 2010; Dionísio, Machado e Bezerra, 2007; Cristovão, 2007.

Dentro da abordagem do ISD, consideramos que os gêneros são tão variados quanto as atividades humanas. Assim sendo, de acordo com Lousada (2007), para o ensino de língua estrangeira visamos a expor os aprendizes a textos dos mais variados gêneros, num programa de ensino baseado nas diferentes esferas de atividades humanas para poder agir e interagir no mundo através da língua.

Apoiados na noção de instrumento desenvolvida por Vigotski (1997), Schneuwly (2004) vê o gênero como um instrumento no processo de aprendizagem. Partindo do conceito de que a atividade é sempre mediada por objetos específicos, Schneuwly (2004) explica que:

Os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção de situação na qual ele é levado a agir. (SCHNEUWLY, 2004, p. 23)

Assim, nessa corrente teórica, Schneuwly (2004) afirma que o gênero é um instrumento:

(...) há um sujeito que age discursivamente numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos. (Schneuwly, 2004, p. 26-27)

Para explicar essa tese, o autor apresenta duas considerações:

a) para o interacionismo social, a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados; esses instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto ou situação sobre o qual ele age. Um instrumento media uma atividade e ao mesmo tempo a representa, materializa-a, tornando-se assim o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos;

b) segundo Rabardel (1995), o instrumento (ou ferramenta) tem duas faces: de um lado há o artefato material ou simbólico, produto existente fora do sujeito e, de outro (o do sujeito), há os esquemas de utilização que articulam as possibilidades do objeto às situações de ação. Para se tornar mediador, transformador da atividade, o sujeito precisa se apropriar do instrumento.

Portanto, para que os gêneros possam servir de mediadores para o desenvolvimento tanto do professor quanto do aprendiz, eles devem ser apropriados por esse professor.

Levando-se em conta a diversidade de gêneros textuais que podemos encontrar e a dinamicidade que os envolve, uma vez que as necessidades de comunicação acompanham as mudanças sociais, provocando o desaparecimento, transformações e surgimento de novos gêneros, vemos a importância e a necessidade de ensiná-los de

maneira formal. Dessa forma, possibilita-se aos alunos o desenvolvimento de capacidades de linguagem (capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva) que os tornem capazes de escolher e usar diferentes gêneros, adequados às situações de comunicação de que eles participem (BUENO, 2009).

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), ao interagirmos por meio dos textos, nas diferentes situações sociais, mobilizamos essas capacidades. A capacidade de ação envolve a mobilização das representações do produtor sobre o contexto de produção, ou seja, a situação e os conteúdos que a envolve; a capacidade discursiva envolve as operações de organização textual, a escolha dos tipos de discurso e do modo de organização sequencial; a capacidade linguístico-discursiva envolve os aspectos linguísticos como as operações de textualização e as operações enunciativas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Nessa perspectiva, a unidade de ensino adotada é o próprio gênero textual, que se torna o objeto de ensino nas sequências didáticas elaboradas seguindo-se o procedimento proposto por Schneuwly e Dolz (2004), em que se busca o desenvolvimento das capacidades de linguagem do aprendiz, e sua capacidade de mobilizá-las em diversas situações.

Porém, antes da elaboração das sequências didáticas propriamente ditas, efetua-se um trabalho de análise de vários textos pertencentes ao gênero escolhido que vai muito além das frases do texto, pois visa à construção de um modelo didático do gênero.

Na perspectiva do ISD, para que o professor possa trabalhar/ensinar um gênero e possibilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem que precisamos mobilizar durante a produção/leitura de um texto, é necessário que, primeiramente, ele construa um modelo didático do gênero, realizando uma análise dos elementos que o compõem e evidenciando suas dimensões ensináveis (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). O conceito de modelo didático é definido por De Pietro et al. (1997, p.108), como sendo “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero e, assim, orientar suas práticas”.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), a construção de um modelo didático irá nortear o professor no levantamento desses elementos ensináveis para a elaboração de uma sequência didática. Os autores explicam que o modelo didático deve respeitar três

princípios: a legitimidade, a pertinência e a solidarização. Para garantir a legitimidade, devemos recorrer aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas. A pertinência se refere ao respeito às finalidades e aos objetivos escolares em função das capacidades dos alunos. Quanto à solidarização, ela se efetua integrando-se saberes e objetivos visados (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004)

Assim, para a análise de textos recorre-se ao reconhecimento do contexto social para o qual se pretende elaborar uma sequência didática, aos estudos já realizados sobre o gênero e à análise de um *corpus* de textos utilizados nas práticas sociais de referência (ANJOS-SANTOS; LANFERDINI; CRISTOVÃO, 2011).

Portanto, para proceder à análise de textos pertencentes a diferentes gêneros, conforme o procedimento desenvolvido pelos pesquisadores genebrinos e apresentado anteriormente, devemos primeiramente compreender o contexto de produção do texto e observar as práticas sociais do gênero, partindo do contexto imediato, ou seja, a situação de ação de linguagem que deu origem ao texto, buscando compreender o local social de onde se enuncia, para qual destinatário, em qual local social foi produzido e que efeitos desejava causar. Passamos, então, para a análise dos diferentes níveis do folhado textual, de acordo com o modelo de arquitetura textual proposto por Bronckart (2008a) e apresentado no Capítulo 3.

A partir do modelo didático elaborado, o professor poderá desenvolver uma série de atividades para o ensino do gênero, as sequências didáticas. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), uma “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. De acordo com os autores, a sequência didática (doravante SD) tem a finalidade de ajudar o aluno a desenvolver as capacidades de linguagem e a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação, através de uma sequência que propõe as seguintes etapas:

- (1) a apresentação da situação e gênero;
- (2) produção inicial para avaliação das capacidades já adquiridas e as que devem ser desenvolvidas para melhor domínio do gênero;
- (3) módulos constituídos por várias atividades e exercícios a fim de fornecer os instrumentos necessários para este domínio, e

(4) produção final para pôr em prática os conhecimentos adquiridos e medir os progressos alcançados (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Lousada (2005) complementa o apresentado apontando que a SD elaborada deve englobar atividades variadas com o objetivo de trabalhar as três capacidades de linguagem (capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva), a fim de atingir o objetivo de produção de um ou mais textos pertencentes ao gênero estudado, e que a avaliação deve seguir os critérios de adequação ao gênero. Dessa maneira, o professor pode organizar suas aulas de acordo com os objetivos traçados para o seu grupo específico de aprendizes, segundo as necessidades de desenvolvimento dos aspectos das capacidades de linguagem pertinentes ao grupo.

Dentro dessa perspectiva, podemos afirmar que, quando tomamos o texto a partir de sua função social para o ensino da língua, possibilitamos aos aprendizes uma maior capacidade de agir no mundo, através da mobilização das capacidades de linguagem desenvolvidas a partir da aprendizagem de textos empíricos pertencentes a gêneros textuais variados. Além disso, podemos inferir que, para o professor, sua atividade instrumentalizada pelo gênero textual também é modificada, pois possibilita uma maior criatividade no desenvolvimento das atividades e uma maior autonomia em seu trabalho, dando-lhe assim maior capacidade de agir sobre si e sua atividade profissional.

Os conceitos que acabamos de apresentar são bastante importantes para nossa pesquisa, pois, no contexto de ensino de línguas do CELEM, o ensino por meio de gêneros textuais aparece como prescrição para o trabalho dos professores, interferindo, assim, em seu agir. A realização da ação dos professores pode desenvolver-se ou ficar impedida, dependendo da autonomia que as prescrições permitem aos professores. Dito de outra forma, o maior ou menor domínio da teoria dos gêneros textuais pelos professores, ou a maior ou menor liberdade dos professores quanto à adaptação das prescrições sobre o uso de gêneros textuais, pode ter influência sobre a ação dos professores.

No próximo capítulo, detalharemos os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa. Apresentaremos o contexto e participantes da pesquisa, explicaremos as etapas de produção e coleta de dados e os procedimentos de análise e interpretação dos mesmos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta parte, apresentaremos as escolhas metodológicas que guiaram esta pesquisa. Assim, a fim de detalhar os procedimentos de produção, coleta, seleção e análise dos dados, descreveremos, inicialmente, o contexto em que este estudo é realizado, bem como caracterizaremos os participantes envolvidos. Em seguida, apresentaremos os procedimentos adotados para a coleta e produção de dados para, finalmente, expor os procedimentos para análise dos dados escolhidos para responder às questões de pesquisa.

1. CONTEXTO E PARTICIPANTES

O programa de formação continuada da SEED para os professores de línguas, entre os anos 2008 a 2012, envolveu uma série de ações, como: grupos de estudos, oficinas ministradas pelos técnicos de área dos núcleos regionais (semestralmente), cursos de formação presencial ministrados por professores formadores em âmbito estadual (anualmente), projeto de elaboração de material didático próprio para o CELEM (livro didático público- LDP), atividades *on line* e diversos documentos para estudo disponibilizados pela coordenação do CELEM. O programa previa, ainda, a formação aos professores da rede para utilização do LDP elaborado no projeto quando de sua distribuição nas escolas. Dentro desse contexto maior, nossa pesquisa toma para estudo o processo de elaboração do livro didático público do ponto de vista do professor-elaborador, possibilitando, assim, a compreensão de sua atividade de trabalho e seu desenvolvimento. Descreveremos, a seguir, o contexto da pesquisa, o CELEM – Centro de Línguas Estrangeira Modernas do estado do Paraná e o projeto de elaboração de material didático proposto pela Secretaria de Estado da Educação (SEED). Em seguida, apresentaremos os professores participantes, a professora pesquisadora e os coparticipantes da pesquisa.

1.1. O CELEM E O PROJETO DE CONCEPÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Os Centros de Língua Estrangeira Moderna foram criados em 1986, pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, a fim de valorizar a pluralidade linguística e a diversidade étnica do estado. Entre 1988 e 2008, as normas de funcionamento do CELEM sofreram várias modificações e foram finalmente definidas pela “Instrução Normativa n. 019/2008” de 31 de outubro de 2008. Os cursos, com duração de dois anos, são ofertados aos alunos da rede pública e também à comunidade, o que resulta em turmas heterogêneas, formadas por adolescentes, jovens e adultos. Em 2008, as novas diretrizes curriculares (DCE) para a educação básica no estado foram implantadas pela SEED. As DCE (2008) definem, em suas orientações, que o conteúdo estruturante para o ensino de línguas (materna e estrangeira) deve ser o discurso como prática social. Para tanto, o ponto de partida nas aulas deve ser o texto (verbal e não verbal) como unidade de linguagem em uso, e o professor deve abordar vários gêneros textuais em todas as suas dimensões (função, composição, informações, intertextualidade, coesão, coerência e aspectos gramaticais).

No entanto, diante dessas orientações, como dissemos na Introdução, os professores têm enfrentado diversos problemas na realização de seu trabalho e, em vista disso, a SEED elaborou um projeto de formação continuada a fim de proporcionar a reflexão teórico-metodológica aos professores e organizar os grupos de elaboração dos LDP. A proposta inicial foi para elaboração dos livros de francês, inglês e espanhol.

Em 2010, um grupo de cinco professores foi chamado para constituir a equipe de elaboração do LDP de francês do CELEM, juntamente com uma professora-formadora especialista. No mesmo processo, formaram-se as equipes de língua inglesa e língua espanhola²⁴. As três equipes se reuniram para organizar a estrutura do LDP (divisão e formatação de unidades, escolha e agrupamento de gêneros) e elaborar as sequências didáticas para compor as unidades.

A primeira reunião do grande grupo, que contou com as três equipes, ocorreu em maio de 2010. A orientação da coordenação do CELEM era de que os livros dos três idiomas deveriam ter a mesma estrutura e divisão interna. Nesse encontro foi discutida a forma de organização do LDP, levando-se em conta a prescrição estabelecida pelas DCE sobre os conteúdos básicos a serem trabalhados e o quadro de relação de gêneros e esfera de circulação. Como o curso de base do CELEM é de dois anos, foram elaborados dois

²⁴ Os grupos de espanhol e de inglês foram compostos por dez professores cada.

livros: P1 e P2. Para a divisão do livro, tomou-se como base de organização o funcionamento do curso: duas aulas semanais com uma duração de 1h40 cada. Para cada mês, uma média de oito encontros. Os livros foram divididos em oito unidades cada, compostas de 16 páginas (oito páginas duplas). Três fases marcam esse processo de elaboração:

a) Na primeira fase (maio de 2010 a julho de 2011), os PE desenvolveram as primeiras unidades do P1, com várias reescritas guiadas pelo PF. O início da elaboração aconteceu no encontro presencial em maio de 2010 e, em seguida, os professores trabalharam no desenvolvimento de suas unidades individualmente, porém colaborativamente via e-mail. A fim de estabelecer a progressão de conteúdos e organizar o trabalho coletivo, o grupo de francês elaborou um quadro de progressão de conteúdos. Esse quadro permitiu visualizar o trabalho como um todo e acompanhar o desenvolvimento das unidades.

b) Na segunda fase, que teve início com o encontro presencial de setembro de 2011 e se estendeu até o encontro de 2012, os PE terminaram as revisões do P1 e elaboraram as orientações aos professores.

c) Na terceira fase (encontro presencial em maio de 2012 e continuação à distância), os PE organizaram as unidades do P2 para finalização e revisão em casa. O processo de revisão pela coordenação aconteceu virtualmente.

Após o início do processo de elaboração, o grupo de professores de francês se deparou com várias dificuldades por falta de aprofundamento teórico para compreender toda a dimensão do trabalho que se apresentava. Uma grande preocupação do grupo era: quando o livro estiver pronto e for enviado para as escolas, os professores estarão preparados para utilizá-lo? Daí surgiu a necessidade de investigar como os PE viam seu trabalho enquanto elaboradores e como eles mesmos colocavam em prática o material em suas aulas, com o objetivo maior de melhor compreender o trabalho dos professores do CELEM.

1.2. OS PROFESSORES DO CELEM E OS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para assumir as turmas do CELEM, os professores devem ter habilitação no idioma de exercício. Nos anos de 2004 e 2005, houve concurso específico para todas as línguas oferecidas, possibilitando, assim, a estabilidade de muitos professores que eram até então contratados conforme a abertura ou não de turmas a cada ano. Apesar dessa estabilidade, os professores que atuam no CELEM enfrentam vários problemas no decorrer de seu trabalho. Um deles, para os professores de francês, por exemplo, é a falta de um material didático acessível para trabalhar com seus alunos, uma vez que a maioria dos materiais disponíveis no mercado é importada e de preço elevado, dificultando o acesso para os alunos. Outro problema que se apresenta, como já mencionamos, é o fato de que, como não há um material unificado para o curso, cada centro desenvolve sua organização curricular, o que dificulta a transferência dos alunos no caso de mudança bem como a troca de experiência entre os professores, além de que as tecnologias das quais poderia lançar mão (projektor, TV pendrive, laboratório de informática) nem sempre estão disponíveis ou em funcionamento.

O projeto para desenvolver um material didático público (e sem custos para o aluno) tinha como objetivo sanar essas dificuldades constatadas pelos professores, bem como estabelecer uma estrutura curricular de base para que cada professor possa adequar à sua realidade.

Somando-se a essa problemática, encontramos o fato de que em muitas escolas o espaço físico para as salas do CELEM é escasso e os professores que atuam somente com as línguas estrangeiras se deparam com certa dificuldade de interação com os outros professores da escola, pois, como o CELEM tem um funcionamento diferenciado do ensino regular, nem sempre os professores podem compartilhar os momentos de pausas do colégio, ou ainda, são vistos como privilegiados pelos colegas da instituição, uma vez que trabalham com número de alunos reduzido em relação às turmas regulares e, a princípio, as turmas são mais motivadas, já que os alunos optam por fazer o curso.

Para além das questões físicas e materiais, constatamos o conflito de solidão que esses professores enfrentam, pois, em muitos municípios, esse professor – de francês – é o único da rede, vivendo, assim, um isolamento profissional, não conseguindo constituir um grupo de pares com quem trocar experiências. A título de ilustração, de acordo com

a SEED, em 2015 o curso de francês do CELEM estava presente em 29 municípios, num total de 54 estabelecimentos de ensino diferentes²⁵.

OS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

O grupo de professores que participou desta pesquisa foi constituído por quatro dos cinco professores da equipe de francês do projeto de elaboração do LDP, sendo o quinto professor a pesquisadora. Eles atuavam em quatro municípios diferentes do estado, e apresentavam caminhadas profissionais bastante diversificadas, conforme breve apresentação abaixo:

Antônio formou-se em 2003, mas já lecionava francês em institutos de línguas desde 2001. Fez especialização em ensino de línguas em 2006. Trabalhava normalmente em duas ou três escolas pela dificuldade em concentrar quatro ou cinco turmas de CELEM em uma única, por falta de alunos. Os horários das aulas eram os de final de tarde ou à noite, e lecionava também Português, para completar sua carga horária no estado (40 horas semanais). No período da manhã, trabalhava como contabilista, sua outra formação.

Frederico formou-se em letras português-francês em 1972, porém até 2006 lecionava apenas língua portuguesa. Aposentou-se nesse ano e assumiu 20 horas de francês no CELEM. Trabalhava em três escolas até 2014, com turmas de primeiro e de segundo ano de francês. Aposentou-se em 2015.

Rodolfo trabalhava no CELEM desde 2005. Sua primeira graduação foi em outra área do conhecimento, o direito, porém optou pela licenciatura em francês no início dos anos 2000. Já participou de cursos de atualização na França e no Québec e lecionava em duas escolas.

Fátima graduou-se em 2001 e desde então lecionava em centros de línguas. Ingressou no CELEM em 2007 e trabalhava em duas escolas, nos períodos da tarde e noite.

Dos quatro, Rodolfo e Fátima habitavam na mesma cidade. O quinto membro do grupo é a pesquisadora que desenvolve este estudo e que será apresentada a seguir.

1.3. A PROFESSORA-PESQUISADORA E OS COPARTICIPANTES DA PESQUISA

²⁵ Informações encontradas na página <http://www.lem.seed.pr.gov.br/>

Leciono francês desde 1996, atuando inicialmente em centros de línguas. Em 1998, fui admitida como professora de francês no Colégio Suíço Brasileiro de Curitiba e, em 2005, ingressei na rede pública do estado. No ano de 2006, mudei de cidade, deixando o colégio Suíço e permanecendo somente na rede pública. Em 2007, houve uma primeira tentativa da coordenação do CELEM para elaboração de material didático, com seleção de professores para o trabalho. Fiz parte desse primeiro grupo, juntamente com Rodolfo, porém como os pressupostos teóricos ainda não estavam bem definidos na época, o trabalho foi postergado. Em 2010, fui novamente selecionada para o projeto de elaboração. Após o início do trabalho, em maio de 2010, tendo em vista a diversidade de atividades às quais estávamos expostos – professor, elaborador de material didático, aprendiz da nova proposta didática apresentada, prescritor do trabalho do outro, participante e colaborador de um coletivo de trabalho – senti a necessidade de aprofundar meu estudo nesses campos e ingressei no mestrado, como apresentamos na Introdução.

Durante o processo de elaboração mantive diferentes formas de relacionamento com os outros professores-elaboradores: colega de instituição e de trabalho, colega de elaboração de material didático e pesquisadora do trabalho do grupo. Veremos nas análises dos dados como se desenvolveram essas relações.

Além dos participantes diretos que acabamos de apresentar, é importante também relacionar os coparticipantes da pesquisa: a professora-formadora da equipe de francês e a coordenação do CELEM, pela influência que exerceram no trabalho dos professores durante o processo de elaboração.

A professora-formadora da equipe de francês é uma professora doutora selecionada pela coordenação do CELEM por ser especialista na área do ensino de línguas por meio de gêneros textuais. No primeiro semestre de 2011, a professora-formadora passou a ser também orientadora de mestrado de Flavia. Ela passa, assim, a ter diferentes formas de relacionamento com o grupo de professores-elaboradores.

A coordenação do CELEM tem influência direta tanto sobre o trabalho de elaboração quanto sobre o cotidiano dos professores quando estão em seus locais de trabalho, trazendo novas solicitações e regras para a realização da atividade.

Na próxima seção, veremos como se deu o procedimento de coleta e produção de dados, iniciando pela reunião dos documentos de orientação ao processo de elaboração do LDP, os relatos dos professores e e-mails trocados durante o processo e o procedimento seguido para realização das autoconfrontações.

2. PROCEDIMENTOS DE COLETA E PRODUÇÃO DE DADOS

Conforme explicitamos nos Pressupostos Teóricos, os procedimentos metodológicos que adotamos visam à análise do trabalho pelos próprios trabalhadores. Lembramos, também, que, como afirma Clot (1999), a análise do trabalho é inseparável de sua transformação. Porém, no método desenvolvido pela Clínica da Atividade e que adotamos em nossa pesquisa, o pesquisador é exterior à situação de trabalho e faz a intervenção junto a um coletivo de trabalhadores dos quais não é um par profissional, atendendo a uma demanda do próprio coletivo ou institucional. Já em nossa pesquisa, temos a especificidade de a pesquisadora ser também par dos trabalhadores envolvidos, isto é, professora-elaboradora do LDP. Outra diferença é que a demanda partiu desse coletivo, não especificamente como demanda de intervenção, como no caso dos trabalhos desenvolvidos pela Clínica da Atividade, mas nos questionamentos entre os professores sobre o trabalho que se realizava, as dúvidas sobre a abordagem teórica, as maneiras de fazer, os resultados que se poderiam alcançar. Justamente, essa implicação nos permitiu o desenvolvimento metodológico adaptado ao contexto e aos participantes, com vistas ao desenvolvimento profissional de todos os envolvidos, professores e pesquisadora. Descreveremos, a seguir, as etapas de coleta e produção de dados e os instrumentos utilizados.

2.1. UM ESTUDO LONGITUDINAL: A ORGANIZAÇÃO DOS INSTRUMENTOS PARA COLETA E PRODUÇÃO DOS DADOS ADAPTADOS AO CONTEXTO DE PESQUISA

Os procedimentos para coleta e produção de dados desta pesquisa iniciaram-se em julho de 2011 e se estenderam até julho de 2014. A fim de obter dados para responder aos objetivos e questões desta pesquisa, organizamos o procedimento de coleta e produção da seguinte maneira: durante o segundo semestre de 2011, reunimos os textos de orientação para o trabalho dos professores do CELEM e para a elaboração do LDP; após

os encontros presenciais de julho e setembro de 2011, solicitamos aos professores-elaboradores relatos de experiência sobre o processo de elaboração; no decorrer do primeiro semestre de 2012, realizamos as filmagens das aulas e, em julho e em setembro, realizamos as autoconfrontações simples; a autoconfrontação cruzada ocorreu em duas etapas: novembro e dezembro de 2012; a reunião final de retrospectiva do trabalho de elaboração aconteceu em julho de 2014. Finalmente, ainda em 2014, realizamos o levantamento dos e-mails trocados entre a equipe de elaboração durante o processo de elaboração, do início de 2011 ao final de 2012. Nossa intenção foi preparar um conjunto de dados que permitisse um estudo longitudinal do processo completo de elaboração do material didático.

O quadro abaixo representa o cronograma da coleta e da produção de dados:

Quadro 2 – Cronograma da coleta e produção de dados

	Data	Dados coletados
Coleta de dados	Segundo semestre 2011	Textos de orientação/prescritivos
	Final de 2014	Levantamento dos e-mails
Produção de dados	Julho e setembro de 2011	Relatos de experiência
	Abril e maio de 2012	Filmagem das aulas
	Julho e setembro de 2012	Autoconfrontações simples
	Novembro e dezembro de 2012	Autoconfrontação cruzada
	Julho de 2014	Reunião de retrospectiva final

2.2. DESCRIÇÃO DO CONJUNTO DE DADOS

Adaptamos, para nosso estudo, o esquema proposto por Bronckart (2004, 2006, 2008a), que mostra o conjunto dos textos relacionados ao trabalho e apresentado no capítulo 3 dos Pressupostos Teóricos:

Figura 5 : Plano geral da pesquisa, adaptado de Bronckart, 2008

Vale ressaltar que, desse conjunto, nem todos os textos serão analisados em nossa pesquisa. Eles são importantes para uma compreensão global do contexto de estudo, porém, para responder à nossas questões, focalizamos os textos produzidos pelos professores durante a realização da tarefa (e-mails e relatos), por revelarem o posicionamento de cada um durante o processo e em relação ao grupo; os textos produzidos após a realização das tarefas (autoconfrontações e reunião final), por revelarem aspectos do trabalho detectados pelo próprio trabalhador. Com relação aos textos de orientação para o trabalho, analisaremos os que puderem fornecer respostas à nossas questões. Os outros servem para contextualizar e contribuem para interpretar os dados. Os textos produzidos durante as filmagens das aulas não são pertinentes neste estudo, pois não objetivamos analisar o trabalho realizado, mas sim buscar aspectos do trabalho real, através dos textos das autoconfrontações.

Nas próximas seções, apresentaremos os textos que serão analisados em nossa pesquisa. Na seção 2.2.1 analisaremos os textos de orientação para o trabalho: As Diretrizes Curriculares da Educação Básica, a Carta de Orientações para elaboração de uma unidade, a Carta de Convocação para o segundo encontro presencial, a Ficha de avaliação da sequência didática, as Orientações para formatação das unidades, O quadro de progressão de conteúdos e o LDP. Na seção 2.2.2 analisaremos os textos produzidos pelos professores durante a realização da tarefa: os e-mails e os relatos de experiência. Na seção 2.2.3 analisaremos os textos produzidos após a realização das tarefas: as entrevistas de autoconfrontação e a reunião de retrospectiva final.

2.2.1. OS TEXTOS DE ORIENTAÇÃO PARA O TRABALHO

Conforme expusemos nos Pressupostos Teóricos a respeito do trabalho do professor, este, de acordo com Lousada (2004) encontra-se entre as prescrições impostas por diferentes instâncias, os procedimentos que caracterizam o gênero, as intenções e a aula. Assim, não se pode considerar a ação de um professor independentemente das prescrições que estão na sua origem (AMIGUES, 2002), pois esses são os documentos que definem as tarefas e prescrevem o trabalho.

Obtivemos, para análise, textos de várias instâncias: as Diretrizes Curriculares Estaduais para língua estrangeira moderna, de âmbito estadual; as orientações enviadas aos professores para participar das etapas presenciais; os documentos elaborados pelas professoras-formadoras com as primeiras orientações; as determinações quanto à forma e conteúdo dos livros, e em conjunto com os professores para orientar os trabalhos e, finalmente, o livro didático público. O quadro abaixo mostra esse conjunto, em ordem cronológica:

Quadro 3 – Conjunto dos textos de orientação para o trabalho

Texto	Produtor	Destinatário
<i>Diretrizes Curriculares da Educação Básica</i>	Departamento de educação básica da Secretaria da educação (SEED)	Professores da rede pública do estado do Paraná
<i>A Carta de Orientações</i>	Coordenação do CELEM - SEED	Professores-elaboradores

para elaboração de uma unidade

<i>A Carta de Convocação para o segundo encontro presencial</i>	Coordenação do CELEM - SEED	Professores-elaboradores
<i>Ficha de avaliação da Sequência Didática</i>	Professora-formadora	Professores-elaboradores
<i>Orientação para formatação das unidades</i>	Professoras-formadoras	Professores-elaboradores
<i>Quadro da progressão dos conteúdos</i>	Professora-formadora e professores-elaboradores	Professores-elaboradores
<i>O Livro Didático Público</i>	professores-elaboradores e professora-formadora	Professores da rede pública do estado do Paraná

2.2.2. OS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS PROFESSORES DURANTE A REALIZAÇÃO DA TAREFA: E-MAILS E RELATOS PESSOAIS

Outro conjunto de textos que faz parte de nosso corpus de análise refere-se aos textos produzidos pelos professores durante a realização da tarefa. Como dissemos anteriormente, várias dúvidas surgiram no início do processo de elaboração sobre a abordagem teórica adotada e o próprio fazer – elaborar um livro didático. Solicitamos então aos PE que escrevessem sobre essa experiência, produzindo relatos pessoais, compreendendo que o fato de escrever sobre seu trabalho já coloca o trabalhador na posição de observador de sua própria atividade (CLOT, 2001). Assim, além de constituir uma parte dos dados da pesquisa, os relatos pessoais participam da intervenção no trabalho, pois de acordo com Clot (1999) a própria análise do trabalho, realizada neste caso por meio da escrita dos relatos, contribui para sua transformação.

Os relatos foram enviados pelos PE via e-mail, como podemos ver abaixo:

Quadro 4 – os relatos de experiência

	ANTÔNIO	FREDERICO	RODOLFO	FÁTIMA
Relato de experiência de produção da primeira fase: maio de 2010 a julho de 2011	X (em documento anexo)	X (em documento anexo)	X (em documento anexo)	
Relato de experiência de produção da segunda fase: setembro 2011	X (em documento anexo)	X (no corpo do e-mail)		X (no corpo do e-mail)

Completando o conjunto de textos que foram produzidos durante a realização da tarefa, reunimos os e-mails trocados pela equipe de elaboração durante todo o processo e que tiveram várias funções: compartilhar as unidades elaboradas, organizar o trabalho do grupo, discutir sobre os encaminhamentos da coordenação institucional, como veremos nas análises. O conjunto de e-mails aqui reunido provém da caixa de mensagens da pesquisadora, que, como dissemos, também fez parte da equipe de elaboração. Esse fato não invalida sua relevância, pois, além do número importante de e-mails trocados e a participação de toda a equipe, podemos observar nessa correspondência os diferentes momentos do processo e a relação estabelecida entre os participantes.

2.2.3. OS TEXTOS PRODUZIDOS APÓS A REALIZAÇÃO DAS TAREFAS: A AUTOCONFRONTAÇÕES E A REUNIÃO FINAL

Antes de descrevermos as autoconfrontações, é necessário apresentar o procedimento realizado para a filmagem das aulas.

No início do período letivo de 2012, enviamos aos quatro professores o convite para participar das etapas de filmagem das aulas e autoconfrontação. Dois professores se apresentaram como voluntários, Rodolfo e Fátima. As filmagens foram realizadas em duas turmas iniciantes, uma de cada professor, ambas do mesmo colégio e que compartilham a mesma sala de aula, em dias alternados. As aulas iniciam às 18 horas,

sendo as de Fátima segunda e quarta e as de Rodolfo, terça e quinta. O quadro abaixo mostra o cronograma das filmagens:

Quadro 5 – Datas das filmagens

Filmagens das aulas	Rodolfo	Fátima
Data	12/04/2012	02/05/2012
Horário	18h à 19h40	18h à 19h40
Nível da turma	P1 (iniciantes)	P1 (iniciantes)

Os professores são colegas de trabalho e utilizam o mesmo material didático em suas turmas, escolhido por eles. Solicitamos aos professores que, se possível, utilizassem parte das sequências elaboradas para o LDP. Rodolfo utilizou parte de uma sequência do LDP adaptada ao conteúdo que estava trabalhando. Fátima não utilizou a sequência didática elaborada para o LDP.

Quanto aos aspectos técnicos, as filmagens foram realizadas pela própria pesquisadora com uso de filmadora particular (câmera Panasonic modelo PV-GS320) e tripé. As filmagens foram gravadas em fita mini-dv e depois convertidas para o formato DVD. A câmera foi posicionada no fundo da sala e de frente para o professor. Como a sala é grande e os professores se movimentam durante as aulas, em muitos momentos foi utilizado o zoom o que não permite ver a totalidade da sala e todos os alunos.

É importante ressaltar que adotamos procedimentos éticos para realizar a pesquisa, solicitando a permissão para filmagem das aulas e assinatura de termos de compromisso, como veremos na última seção.

AS AUTOCONFRONTAÇÕES SIMPLES (ACS)

As filmagens das autoconfrontações simples foram realizadas em locais de escolha dos professores, nas datas definidas por eles. Por dificuldades de compatibilidade de horários e de deslocamento, visto que a pesquisadora mora em uma cidade diferente da dos professores, distante 110 km, as autoconfrontações foram realizadas alguns meses após a filmagem das aulas, conforme o quadro abaixo:

Quadro 6 – datas das ACS

Professor	Filmagem da aula	Autoconfrontação simples
Rodolfo	12/04/12	13/07/12
Fátima	02/05/12	18/09/12

Nos dias das autoconfrontações, a pesquisadora explicou aos professores que eles poderiam parar o vídeo em qualquer momento para fazer seus comentários, assim como o faria a pesquisadora. Foi proposto aos professores que escolhessem a língua na qual gostariam de realizar a entrevista, português ou francês. Ambos os professores optaram pelo francês, uma vez que habitualmente quando esse grupo de professores se encontra, em diversas situações, essa é a língua utilizada.

Os professores receberam previamente cópias dos vídeos e foram orientados a assistir e selecionar trechos que gostariam de comentar. A pesquisadora também selecionou trechos das aulas filmadas sobre os quais gostaria de suscitar os comentários dos professores. De acordo com Clot (2001), é importante salientar trechos que causem estranhamento ou possam provocar controvérsias entre os trabalhadores. Tal foi o procedimento seguido pela pesquisadora.

A AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES DE RODOLFO

A ACS de Rodolfo ocorreu no período da tarde, em uma sexta feira, em uma sala de aula da sede da cooperativa de instrutores de línguas da qual Rodolfo é o presidente. Estavam presentes na sala apenas a pesquisadora e o professor. A pesquisadora preparou o equipamento de vídeo, o mesmo da filmagem das aulas. Os dois posicionaram-se diante de um notebook e conectado a esse havia um monitor virado para a câmera. A câmera enquadrou então os dois participantes em segundo plano e em primeiro plano, o monitor, onde se podem ver as imagens da aula que os dois participantes estão assistindo e comentando.

Rodolfo se mostrou passivo durante a autoconfrontação, deixando a cargo da pesquisadora fazer as perguntas e pausar o vídeo. Dois incidentes marcaram essa

autoconfrontação: 1º) a sala que estávamos ocupando seria utilizada mais tarde para uma aula. Como Rodolfo chegou com mais de uma hora de atraso por problemas em sua casa, fomos interrompidos nos 20 minutos finais da gravação e precisamos mudar de sala; 2º) o equipamento apresentou algum tipo de interferência de áudio, que só foi percebido depois de convertido o vídeo. Assim temos o diálogo entre o professor e a pesquisadora com bom som, mas o áudio do vídeo que está sendo assistido está com ruído.

A AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES DE FÁTIMA

A ACS de Fátima ocorreu em uma terça feira à tarde, período de folga da professora. Ela optou por fazermos a autoconfrontação em sua casa, assim não tivemos nenhuma interferência durante o procedimento. O equipamento de gravação utilizado foi outro (Sony digital DCR-DVD508), a fim de não ocorrer o mesmo problema de áudio da autoconfrontação anterior. O enquadramento da câmera foi o mesmo da ACS de Rodolfo, tomando em primeiro plano o monitor no qual podemos ver a filmagem da aula e no segundo plano, as duas participantes da entrevista. Fátima mostrou-se bastante ativa durante o procedimento, fazendo muitas pausas em diversos trechos, inclusive nos não selecionados pela pesquisadora.

A AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA (ACC)

A autoconfrontação cruzada aconteceu em duas etapas, alguns meses depois das ACS, como podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 7 – Datas das ACC

	Rodolfo	Fátima
Autoconfrontação simples	13/07/12	18/09/12
Autoconfrontação cruzada	Primeira etapa : 15/11/12 Segunda etapa : 08/12/12	

O procedimento de filmagem foi o mesmo das ACS, isto é, no primeiro plano o monitor, no qual podemos ver a filmagem da aula, e em segundo os dois participantes e a pesquisadora. Com relação à língua utilizada, a diferença de relações entre os

participantes marcou a diferença da língua, o português. Nas entrevistas de ACC, os encontros não sofreram influências externas e se caracterizaram fortemente pelas relações de trabalho. Dessa maneira, a língua utilizada foi o francês, pois, como já explicamos, essa é a língua usada pelo grupo quando se reúne em diversas situações. No dia da primeira ACC, entretanto, o início do encontro foi fortemente marcado pelas relações pessoais em vista do problema enfrentado por um dos participantes, o que distanciou o grupo das relações de trabalho. A conversação iniciou em português, e mesmo havendo uma marcação explícita de mudança de tema, com o início da filmagem e da entrevista, os laços de grupo haviam sido estabelecidos em língua materna e assim continuou durante a ACC. Como dissemos, um dos participantes teve problemas pessoais no dia da ACC e o tempo para a realização da entrevista teve que ser reduzido. Mesmo assim os dois professores quiseram aproveitar o pouco tempo para começar as discussões e outro encontro foi marcado. Por esse motivo tivemos duas etapas na realização da ACC. A segunda etapa da ACC aconteceu sem interrupções, porém tivemos um problema técnico com o equipamento utilizado para as gravações. O monitor que deveria exibir a filmagem da aula em primeiro plano não funcionou, sendo assim não temos no segundo filme da ACC a imagem da aula em primeiro plano, somente o plano com os três participantes.

A REUNIÃO FINAL DE RETROSPECTIVA DOS TRABALHOS

O retorno ao coletivo é uma importante etapa prevista no método da autoconfrontação. Porém, devido às especificidades de nosso contexto, propusemos uma dinâmica diferente para essa reunião. O coletivo de trabalho se constituiu dos cinco professores elaboradores e a professora formadora. Dois professores participaram das entrevistas de autoconfrontação, como vimos acima, e os outros participaram com a escrita de relatos e na troca de e-mails. Após o término do processo de elaboração e o aumento das dúvidas com relação à concretização do trabalho pela SEED com a publicação dos livros, um dos participantes, Antônio, deixou de se comunicar com os demais colegas e não respondeu aos chamados para participar de outros encontros.

Inicialmente, havia a perspectiva de reunir a equipe no primeiro semestre de 2013, durante um encontro organizado pela SEED para a formação dos professores. Entretanto a formação foi cancelada e, desde então, tentamos por várias vezes marcar um encontro, mesmo sabendo que os participantes da equipe moram em cidades diferentes. Apesar de

todos se manifestaram favoráveis ao encontro, por várias vezes marcamos uma data e algo aconteceu impedindo um dos participantes de vir, sendo o encontro adiado para outra data. Finalmente a reunião aconteceu em julho de 2014, sem a presença de Antônio.

Para esse encontro, propusemos compartilhar a experiência de todos para as discussões, não nos restringindo aos filmes das AC, para que todos pudessem se sentir parte do mesmo processo, como o fora desde o início. Dessa maneira, enviamos aos professores seus relatos, para que pudessem ler o que haviam escrito quase dois anos antes e escolhessem trechos para comentar com o grupo. Solicitamos também aos professores que participaram das AC que escolhessem algum trecho das entrevistas para comentar. Por fim, disponibilizamos uma versão física dos LDP elaborados, para que os professores pudessem manipulá-los e a partir deles comentar o trabalho.

A reunião aconteceu na casa da pesquisadora e transcorreu sem interrupções. Gravamos a reunião com o mesmo equipamento da ACS de Fátima (Sony digital DCR-DVD508). Rodolfo chegou atrasado e a reunião já havia começado. Todos os participantes foram bastante ativos durante a reunião, expressando suas opiniões, relatando suas experiências durante o processo e o que esse projeto proporcionou ao seu agir profissional.

2.3. COMO OLHAR PARA OS TEXTOS: PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Nesta seção, descreveremos os procedimentos que utilizamos para análise dos dados desta pesquisa. Para tanto, é importante retomar o conjunto de textos relacionados ao trabalho e proposto por Bronckart (2008a), inserindo aqui nossos dados.

1. Conjunto de textos formado pelas gravações das situações de trabalho, da ação em curso. Corresponde aos vídeos das aulas filmadas, porém em nossa pesquisa não analisamos esses textos.
2. Conjunto de textos que, propondo formas verbais do agir, têm a reputação de contribuir na orientação desse agir (textos prescritivos, injuntivos, procedimentais, de incitação à ação) e pretendem preparar, organizar e planificar o trabalho. Em nossa

pesquisa, os textos que fazem parte dessa categoria são os textos de orientação ao trabalho e as transformações e adaptações realizadas pelos professores nesses textos.

3. Conjunto de textos que representa o trabalho avaliado ou interpretado pelos actantes. Temos aqui dois tipos de dados: o primeiro refere-se aos textos correspondentes à ação em curso, ou seja, textos produzidos durante a realização da tarefa. Em nossa pesquisa, esse conjunto corresponde aos textos produzidos na troca de e-mails e nos relatos de experiência; o segundo refere-se aos textos produzidos antes e depois da realização da tarefa, onde o trabalhador fala de sua ação. Para nosso estudo tomamos apenas os textos produzidos após a realização da tarefa (em nosso caso a aula), ou seja, os textos produzidos durante as autoconfrontações e na reunião final.

Para a realização das análises dos textos, nos guiamos pelos procedimentos estabelecidos pelo quadro teórico metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART 1999, 2006, 2008, 2010) e desenvolvidos por pesquisadores brasileiros (MACHADO 2004, 2005, 2010; LOUSADA 2006, 2007, 2011; BUENO 2009), conforme apresentado nos Pressupostos Teóricos.

Destacamos, a seguir, os diferentes níveis de análise que serão por nós utilizados:

- a) O nível dos contextos: nesse nível, observa-se o contexto geral de produção dos textos em seus aspectos físicos e socio subjetivos;
- b) O nível da infraestrutura geral: análise do plano global dos conteúdos temáticos e dos tipos de discurso, ou seja, diferentes segmentos que compõem um texto (discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração) e a organização dos turnos na sequência dialogal;
- c) O nível dos mecanismos de responsabilização enunciativa: as vozes e as modalizações encontradas.

Os outros níveis propostos por Bronckart (1999, 2008) não farão parte do quadro de análises de nossa pesquisa.

Além desses níveis de base propostos pelo quadro teórico-metodológico do ISD, propomos também analisar outras categorias desse mesmo quadro. Sobre a semiologia do agir, adotamos a proposta de Bulea e Fristalon (2004), já que as pesquisadoras desenvolveram um referencial de análise das *figuras de ação* construídas nos textos em

situação de trabalho. Por terem sido usadas para analisar as situações de trabalho, essas categorias são, portanto, apropriadas para nossos dados.

Para os textos de orientação do trabalho, buscamos também utilizar teorias que permitam interpretar as funções desses textos e classificá-los. Sendo assim, servimo-nos de outros autores para: - identificar suas funções, com base em Daniellou (2002), Goigoux (2007), Dagouzon e Goigoux (2007), Saujat (2010) a fim de classificá-los como prescrições descendentes, primárias, secundárias ou ascendentes (autoprescrições); - estudar as funções propostas por Filliettaz (2004) para analisar os textos procedimentais.

Todos os textos analisados aqui têm por objetivo responder as questões de pesquisa. No quadro abaixo buscamos mostrar quais textos respondem a quais perguntas:

Foco das análises	Conjunto de textos	Pergunta
Das prescrições ao trabalho realizado	<ul style="list-style-type: none"> - Os textos de orientação para o trabalho - O livro didático, nova prescrição para si e para o outro 	1. Ocorrem transformações/adaptações das prescrições pelos envolvidos no processo de elaboração para atender as necessidades do contexto ?
A elaboração do livro didático: o processo de elaboração e a organização do grupo de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - O processo de elaboração do livro didático: os e-mails - Durante a elaboração: relatos de experiência dos professores-elaboradores 	2. A equipe de elaboração se torna um coletivo de trabalho? 3. Os professores elaboradores se apropriam do artefato elaborado?
Desenvolvimento profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Observando seu próprio trabalho: os textos das autoconfrontações - A sistematização da experiência: o texto 	3. Os professores elaboradores se apropriam do artefato elaborado? 4. Como a observação do trabalho do outro pode auxiliar na superação de impedimentos e no desenvolvimento profissional do professor? 5. Quais contribuições a participação

	produzido na reunião de retrospectiva	no processo de elaboração aportou ao trabalho dos PE?
--	---------------------------------------	---

Enfim, é o conjunto das análises nos permitirá responder à última pergunta:

6. Podemos observar traços de desenvolvimento profissional com a análise do processo de elaboração?

Uma vez apresentados os procedimentos que guiaram a coleta, produção, seleção e organização dos dados, passemos para a confiabilidade e os aspectos éticos levados em conta na pesquisa.

2.4. CONFIABILIDADE E ASPECTOS ÉTICOS

Nesta seção, apresentaremos os aspectos que conferem confiabilidade aos dados coletados em relação ao contexto da pesquisa e a validação pela comunidade científica, bem como abordaremos os aspectos éticos seguidos.

Em relação à postura da pesquisadora e seu envolvimento com o contexto da pesquisa, podemos dizer que isso não invalida esse estudo, pois, de acordo com Lousada (2006), um maior conhecimento do contexto pode ajudar tanto na reunião quanto na interpretação dos dados da pesquisa. Além disso, alguns cuidados foram tomados antes da realização das AC. A fim de marcar a diferença entre o papel de colega de trabalho e de pesquisadora, os professores foram informados sobre o procedimento da AC e sua condução pela pesquisadora. Assim, durante a autoconfrontação, a pesquisadora buscou não fazer comentários de colega de trabalho, compartilhando problemas e dando conselhos, mas adotando uma postura mais próxima a de um pesquisador. Analisando as filmagens, percebemos que nem sempre isso foi possível e que em alguns momentos os papéis se confundem. Apesar disso, gostaríamos de lembrar que, de acordo com o posicionamento teórico que adotamos, não realizamos uma pesquisa que busca apagar os traços de subjetividade do pesquisador. Acreditamos que o envolvimento na situação de pesquisa enriquece as análises pela implicação pessoal na experiência. Dessa maneira, partindo da ideia de que é impossível ter uma visão imparcial dos dados e que as interpretações dos dados implicam um viés de subjetividade, ressaltamos a riqueza das análises nas quais nos implicamos integralmente.

Outro aspecto a ser considerado é a aprovação pela comunidade científica. As etapas desta pesquisa foram apresentadas em diversos eventos científicos do campo da educação, da didática das línguas, congressos nacionais e internacionais de professores e seminários de pesquisa com especialistas tanto do ISD como da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade. Dessa maneira, pudemos ampliar nosso olhar sobre as questões de pesquisa referentes ao trabalho do professor. Outro ponto importante foi a indicação da pesquisa, que iniciou em 2011 em nível de mestrado, para doutorado direto no exame de qualificação realizado em março de 2013. Além disso, tivemos a oportunidade de participar das atividades da Equipe ERGAPE durante um ano (2014/2015) no âmbito de um doutorado sanduíche.

Com relação aos aspectos éticos, os professores assinaram termos de consentimento de participação na pesquisa, bem como cederam sua imagem e voz e autorizaram a divulgação dos resultados encontrados na pesquisa. Paralelamente, a pesquisadora também assinou um termo se comprometendo a zelar pelo uso e aplicabilidade dos dados unicamente para fins científicos, atendendo os termos da resolução 196/96²⁶ do Conselho Nacional de Saúde que regulamenta as pesquisas que envolvem seres humanos.

Após termos exposto os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, passaremos para a próxima parte, os resultados das análises.

²⁶ Disponível em: <conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_96.htm>

RESULTADOS DAS ANÁLISES

Nesta parte, apresentaremos os resultados das análises do nosso conjunto de dados, divididos da seguinte maneira: no primeiro capítulo, mostraremos o estudo dos textos que orientam/prescrevem o trabalho do professor do CELEM e, mais especificamente, o processo de elaboração do LDP. No segundo, exporemos a análise do processo de elaboração do LDP e a organização do grupo de trabalho. O terceiro nos permitirá observar como se dá o desenvolvimento profissional por meio da coanálise do trabalho (autoconfrontação) e a sistematização da experiência (reunião final de balanço dos trabalhos). No quarto capítulo, propomos a discussão dos resultados.

1. DAS PRESCRIÇÕES AO TRABALHO REALIZADO

Neste capítulo, apresentaremos a análise dos textos que orientam o trabalho do professor do CELEM e mais especificamente o trabalho de elaboração do LDP. Conforme dissemos nos *Procedimentos Metodológicos*, analisaremos os textos reunidos e classificados de acordo com suas funções: a) documentos prescritivos primários, b) documentos prescritivos secundários e reconcepções das prescrições, e c) manual elaborado e que se torna nova prescrição.

Procuramos com essas análises compreender o caminho percorrido pelos PE nesse processo de transformações e as adaptações das orientações iniciais que possibilitaram o desenvolvimento de um trabalho coletivo. Dessa forma, os primeiros textos nos mostrarão o direcionamento inicial do processo e as grandes linhas a serem seguidas, o segundo orientações mais precisas dos encaminhamentos a seguir e que permitiram as reconcepções e autoprescrições e, por fim, o produto final do trabalho, o LDP que deveria retornar ao contexto mais amplo dos professores da rede como nova prescrição primária.

Dividiremos a análise dos primeiros textos nas categorias:

- i) prescrição descendente ou ascendente, primária ou secundária, reconcepção/autoprescrição, dimensão do *métier* (Clot, 2005).

ii) o nível dos contextos;

iii) o nível da infraestrutura geral do texto (plano global e tipos de discurso) e características gerais do texto (gênero textual, níveis propostos por Filliettaz (2004) para os textos prescritivos/procedimentais).

iv) o nível dos mecanismos enunciativos (vozes e modalizações).

No que diz respeito ao LDP, analisaremos apenas os níveis de prescrição, o contexto de produção e as características gerais do texto.

1.1. OS DOCUMENTOS PRESCRITIVOS PRIMÁRIOS

Identificamos os documentos primários de acordo com seus enunciadores e destinatários. O primeiro documento são as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, produzido pelo Departamento de Educação Básica do estado do Paraná e direcionado aos professores da rede pública do estado. Em seguida, temos um conjunto composto por duas cartas produzidas pela coordenação do CELEM e destinadas aos professores-elaboradores, com orientações para a elaboração das unidades e os encaminhamentos necessários em seus locais de trabalho.

AS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

De acordo com Daniellou (2002), as DCE são prescrições descendentes, pois emanam da hierarquia, a Secretaria da Educação, e compõem, assim, a dimensão impessoal do trabalho (CLOT, 2005), uma vez que contêm as tarefas e procedimentos produzidos pela instituição, e primárias (GOIGOUX, 2007; SAUJAT, 2010) uma vez que transmitem as orientações oficiais das linhas teóricas e metodológicas para o ensino a serem seguidas por todos os professores da rede pública.

Com relação aos níveis de aplicação do conceito de ação nos textos (FILLIETTAZ, 2004), buscamos identificar quais dimensões – pré-figurativas, prescritivas ou procedimentais – estão presentes no documento, combinadas ou não. Observamos que as DCE estão no nível da prefiguração da ação, uma vez que têm como objetivo transmitir informações aos professores que, supostamente, contribuirão para a “boa realização” de sua prática. A prefiguração se destaca principalmente nas cartas de

abertura do documento, nas quais o discurso de valorização ao trabalho do professor da rede tem intenção de motivação e as quais se dirigem de maneira direta ao professor, com o objetivo de torná-lo participante do discurso proferido como coprodutor das diretrizes, facilitando assim sua aceitação.

Você está recebendo, neste caderno, um texto sobre concepção de currículo para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) de sua disciplina.

*Esses textos são frutos de um **longo processo de discussão coletiva**, ocorrido entre 2004 e 2008, que **envolveu os professores da Rede Estadual de Ensino** e, agora, se apresentam como fundamento para o trabalho pedagógico na escola.*

*Durante os anos de 2004, 2005 e 2006 a Secretaria de Estado da Educação promoveu vários encontros, simpósios e semanas de estudos pedagógicos para a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares, tanto dos níveis e modalidades de ensino quanto das disciplinas da Educação Básica. Sua **participação nesses eventos e suas contribuições por escrito foram fundamentais para essa construção coletiva**.*

O excerto acima, extraído da carta da chefe do Departamento de Educação Básica, que está na abertura das DCE, nos mostra esse movimento de aproximação para com os professores e a coresponsabilização pela produção das DCE.

Já o nível da prescrição da ação, que se apresenta nos textos com enunciados de caráter injuntivo, explicitando o que deve ser feito, é encontrado no corpo do texto, segunda parte do caderno, que se destina a orientar os professores sobre os objetivos do ensino de línguas no estado e o que se deve trabalhar nas aulas.

Observando o contexto geral de produção das DCE, sabemos que sua elaboração iniciou-se em 2003, como uma proposta político-ideológica da equipe que assumiu o governo, por meio de formações e encontros promovidos junto aos professores para discutir os encaminhamentos teóricos e metodológicos para a educação do estado. O discurso proferido nessas formações e encontros trazia críticas à proposta nacional de educação estabelecida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A crítica feita aos parâmetros dizia respeito à ideologia neoliberal de formação qualificada de mão de obra e não de formação de cidadãos. Assim, nas formações e encontros, os termos “habilidades e competências”, utilizados nos PCN, foram fortemente desaconselhados pelos formadores e desapareceram dos planejamentos dos professores e documentos

oficiais da educação do estado. A proposta das DCE é de formar “*sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade*” (PARANÁ, 2008, p. 31). Decorridos os anos de 2004 e 2005, uma primeira versão do texto das DCE foi apresentada aos professores em 2006. Tiveram início, então, as formações que visavam a divulgação dos princípios expostos no texto oficial e, em 2008, o documento foi oficialmente publicado e entregue à comunidade escolar. Para o ensino de línguas no estado, sobretudo o CELEM, esse foi um momento importante, pois todas as línguas estão contempladas nas DCE de línguas estrangeiras, e não apenas a(s) língua(s) da grade curricular.

As DCE estão publicadas em forma de cadernos, separados por disciplinas, disponíveis no portal da Secretaria da Educação do Paraná²⁷. No início dos cadernos, temos os créditos da equipe do governo, os agradecimentos aos professores por terem participado das formações e encontros e as cartas da Secretária de Educação e da chefe do Departamento de Educação Básica (DEB). O corpo das DCE é dividido em duas partes: a primeira, igual em todos os cadernos, explica a opção pelo currículo disciplinar e seus fundamentos teóricos para a educação. A segunda, específica de cada disciplina, traz os fundamentos teórico-metodológicos e os conteúdos estruturantes para o ensino da disciplina. Nos anexos temos os quadros de conteúdos básicos da disciplina divididos pelos anos do ensino fundamental 2 e ensino médio.

Analisaremos mais detalhadamente as cartas de abertura e a segunda parte do caderno, direcionada especificamente ao ensino das línguas estrangeiras.

A primeira carta, assinada pela Secretária da Educação, traz no primeiro parágrafo uma valorização dos professores da rede e da escola pública. No segundo e terceiro parágrafos, há uma crítica à gestão anterior, afirmando que não houve formação adequada aos professores e que as disciplinas foram esvaziadas de seus conteúdos. No quarto parágrafo, a carta aponta a importância do ensino público e valoriza o trabalho coletivo para a elaboração das DCE. Finalmente, no quinto parágrafo, ela demonstra a esperança do sucesso na educação pública por meio da implantação das DCE e da formação continuada.

²⁷ <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>

A segunda carta, assinada pela chefe do DEB, traz uma apresentação das DCE e a valorização do trabalho de sua elaboração (*frutos de um longo processo de discussão coletiva*); em seguida, a carta apresenta um relato cronológico do trabalho de elaboração das DCE, a estrutura do caderno, que está dividido em duas partes e anexo e se felicita do ato de entrega do documento à rede pública estadual de educação. Ela finaliza com a declaração da expectativa da equipe DEB para que as DCE fundamentem o trabalho pedagógico e contribuam para a melhoria da educação.

Na segunda parte do caderno, intitulada Diretrizes Curriculares da Disciplina de Língua Estrangeira Moderna, observamos que o texto começa por uma retomada histórica do ensino de línguas no Brasil, em seguida, define os fundamentos teórico-metodológicos adotados, que se apoiam na pedagogia crítica “*que valoriza a escola como espaço social democrático*” e propõe, dessa maneira, que:

*A aula de Língua Estrangeira Moderna constitua um espaço para que o **aluno reconheça e compreenda** a diversidade linguística e cultural, de modo que **se envolva discursivamente e perceba possibilidades** de construção de significados em relação ao mundo em que vive. (PARANÁ, 2008 p. 53)*

O texto aponta para o objeto de estudo da língua estrangeira, que concebe nessas diretrizes a língua como discurso e não como estrutura ou código. De acordo com as DCE o ensino de línguas deve contemplar as práticas discursivas e a língua deve ser compreendida como interação verbal, como espaço de produção de sentidos e, conseqüentemente, o ensino das línguas deve ter como princípio o discurso como prática social:

*Sendo assim, define-se como Conteúdo Estruturante da Língua Estrangeira Moderna o **Discurso como prática social**. A língua será tratada de forma dinâmica, por meio de leitura, de oralidade e de escrita que são as práticas que efetivam o discurso (PARANÁ, 2008, p. 61).*

As diretrizes orientam para que o trabalho em sala de aula compreenda o papel das línguas estrangeiras como a possibilidade de *conhecer, expressar e transformar modos de entender o mundo e construir significados* (PARANÁ, 2008, p. 63). A aula deverá tomar o texto, verbal e não verbal, como unidade de linguagem em uso, e o uso da

língua vem marcado pelos usos que já o precederam. Com base nesses pressupostos, as diretrizes propõem que:

*(...) nas aulas de Língua Estrangeira Moderna, o professor **aborde os vários gêneros textuais, em atividades diversificadas**, analisando a função do gênero estudado, sua composição, a distribuição de informações, o grau de informação presente ali, a intertextualidade, os recursos coesivos, a coerência e, somente depois de tudo isso, a gramática em si. (PARANÁ, 2008, p.63)*

O texto termina com os encaminhamentos metodológicos e os procedimentos de avaliação no ensino das línguas estrangeiras modernas.

Partindo para a análise da organização discursiva e das marcas linguísticas presentes nos textos, observamos que a carta da Secretária de Educação começa em discurso teórico, em seguida passa para um misto de narração e relato interativo, e termina em discurso interativo, o que marca o movimento da distância à aproximação enunciativa do texto. Dessa maneira, o professor é mencionado em terceira pessoa ou por meio de expressões referentes à sua atividade (*a prática pedagógica, a ação docente, o professor como sujeito epistêmico*), o que garante a autoridade do enunciador. Os segmentos de narração trazem um histórico da situação do ensino anterior à gestão do enunciador, e os trechos de relato interativo estão relacionados ao trabalho de revalorização docente que culminou com a publicação das DCE.

Já na carta da chefe do DEB, encontramos a alternância entre discurso interativo e discurso teórico, com um segmento de relato interativo no qual o processo de elaboração das DCE está exposto cronologicamente. A alternância entre os discursos interativo e teórico marca os momentos de aproximação e distanciamento entre produtor e destinatário. Nas sequências de discurso interativo, há a presença de dêiticos de pessoa aproximando o destinatário do discurso e responsabilizando-o pela produção das DCE, dificultando, assim, sua contestação. As sequências de discurso teórico, por sua vez, além de produzir um efeito de distanciamento entre interlocutores, transmite uma ideia de verdade.

A segunda parte do caderno é construída em sua maior parte por discurso teórico, uma vez que provém de um enunciador que, apesar de não conter marcas linguísticas

presentes no texto, inferimos que assume a posição de autoridade e especialista do ensino dada a situação de produção do texto, com segmentos de narração, nos quais busca construir um histórico sobre o ensino de maneira a justificar as escolhas defendidas nas DCE. Também não há marcas linguísticas que identifiquem o destinatário do texto, apenas os destinatários da ação proposta pelo texto:

O trabalho com a Língua Estrangeira Moderna fundamenta-se na diversidade de gêneros textuais e busca alargar a compreensão dos diversos usos da linguagem (PARANÁ, 2008, p. 58)

Consequentemente, o professor criará oportunidades para que os alunos percebam a interdiscursividade, as condições de produção dos diferentes discursos, das vozes que permeiam as relações sociais e de poder. (PARANÁ, 2008, p. 61)

Quanto às modalizações, o que se destaca tanto na carta da Secretária de Educação quanto na carta da chefe do DEB são os verbos e elementos linguísticos principalmente com valor de modalizações lógicas. Essas modalizações apresentam os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados, possíveis, prováveis, necessários (Bronckart, 1999). Dessa forma, por meio de construções como: “A escola pública **vem sendo replanejada** no Estado do Paraná nos últimos anos **e isso traz uma luz diferenciada** para a prática pedagógica” ou “a escola **constitui a alternativa concreta** de acesso ao saber”, o enunciador procura reforçar o caráter de verdade que emprega no texto, por meio de asserções. Na carta da chefe do DEB encontramos também modalizações lógicas que exprimem a possibilidade:

*Em grupos, organizados por disciplina, **esses professores puderam**, mais uma vez, discutir tanto os fundamentos teóricos das DCE quanto os aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula. (PARANÁ, 2008, p.8)*

Esse excerto nos permite interpretar que a possibilidade para discutir e adequar os textos foi ofertada aos professores. Quem não se manifestou na oportunidade dada, não poderia mais fazê-lo.

Observamos o mesmo movimento na segunda parte do caderno, no qual as modalizações lógicas estão presentes em segmentos em que o texto parece falar por si,

sem implicação enunciativa aparente, por meio de asserções cuja validade e veracidade é assumida pelo enunciador, como nos exemplos abaixo:

As aulas de Língua Estrangeira se configuram como espaços de interações entre professores e alunos e pelas representações e visões de mundo que se revelam do dia-a-dia. (PARANÁ, 2008, p. 55)

A leitura, processo de atribuição de sentidos, estabelece diferentes relações entre o sujeito e o texto de acordo com as concepções que se têm de ambos. O trabalho exposto nestas Diretrizes está ancorado na perspectiva de uma leitura crítica, a qual se efetiva no confronto de perspectivas e na (re)construção de atitudes diante do mundo (PARANÁ, 2008, p.59)

As DCE se revelam um instrumento importante para o trabalho dos professores de línguas do estado, pois como dissemos anteriormente, pela primeira vez, todas as línguas foram contempladas nas orientações oficiais, norteando assim o trabalho dos professores. Daniellou (2002) define a situação de trabalho desprovida de orientações oficiais como sub-prescrição, situação na qual o trabalhador se encontra na posição de definir tanto os objetivos a atingir quanto os meios de fazê-lo. Nessa situação, os trabalhadores não contam com o apoio das regras do *métier* construídas historicamente. Acreditamos que a implantação das DCE vem justamente suprir essa lacuna e fornecer orientações e direcionamentos aos professores, para que, a partir dessas orientações possam organizar seus planos de trabalho adaptados a seus contextos. Concordamos com Amigues (2004), segundo o qual as prescrições são constitutivas da atividade e desempenham um papel decisivo no desenvolvimento do trabalho. Assim, com as DCE, os professores de línguas passam a ter as indicações iniciais para definir os objetivos do ensino e seu encadeamento ao longo do curso.

A CARTA DE ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DE UMA UNIDADE, ANTES DO PRIMEIRO ENCONTRO PRESENCIAL EM 2010

Classificamos este texto como carta, pois vem endereçada aos professores: *Prezados(as) Professores (as)* e assinada pela coordenação do CELEM/DEB/SEED. Assim como as DCE, ela se apresenta como uma prescrição descendente primária, pois tem o objetivo de orientar os professores na elaboração das unidades, objetivo esse exposto no primeiro parágrafo da carta:

Prezados(as) Professores(as),

Encaminhamos orientações para a elaboração de uma unidade que deverá compor o Material Didático do CELEM para os cursos básicos de língua espanhola, língua francesa e língua inglesa.

A carta está no nível da prescrição e do procedimento, uma vez que diz o que deve ser feito e sugere como fazer:

O que deve ser feito

*A referida unidade **deverá ser elaborada** para ser utilizada durante um mês de aula (...).*

*Quando estiver pesquisando gêneros de textos para compor sua unidade, **procure**: (...)*

Escolha pelo menos 02 (dois) gêneros para compor a unidade (...)

Sugestão de como fazer

*Professores, **vocês poderão fazer** indicação de uso de vídeos (...)*

*Na preparação do material **você poderá escolher** uma temática (...)*

Procure sempre elaborar exercícios com integração das habilidades (...)

Como vimos, de acordo com Clot (2005), o métier se organiza a partir de quatro dimensões: transpessoal, interpessoal, pessoal e impessoal. A dimensão transpessoal é o resultado da reorganização do trabalho construída historicamente pelos trabalhadores, caracterizando assim o gênero profissional e tem sua fonte na atividade dos coletivos de trabalho. A carta traz orientações de organização do trabalho de elaboração com base nessa construção histórica e coletiva do ensino por meio dos gêneros textuais, constituindo, assim, a nosso ver, essa dimensão transpessoal do métier de professores de línguas.

Com relação ao contexto de produção, a carta foi escrita pela coordenação do CELEM e enviada em formato papel via Núcleo Regional de Educação (NRE) com registro de recebimento para os professores selecionados para participar das equipes de elaboração, após o curso de formação continuada de abril/2010. De acordo com a coordenação do CELEM, o critério de escolha desses professores foi a sequência didática elaborada no final do curso e encaminhada para avaliação. É um texto de três páginas que emana de um enunciador institucional, a coordenação do CELEM, porém nenhum nome assume essa posição, identificado pela utilização dos verbos em primeira pessoa do plural (*encaminhamos, o que desejamos*). Inferimos que o destinatário é o professor, que vem identificado pelo pronome pessoal *você* e pela utilização dos verbos no imperativo (*procure sempre, escolha, lembre-se, explicita*). Percebemos, assim, que a carta tem o objetivo de implicar o professor no processo de elaboração ao mesmo tempo em que procura direcionar sua produção com uma série de injunções.

Com relação à organização temática, a carta inicia com orientações sobre o formato das unidades com relação à sua duração, em seguida sugere os tipos de documentos que poderão ser utilizados e a inserção de mídias. Continua sugerindo que as unidades sejam organizadas por temas e divididas em etapas. Na última parte, a carta explica quais partes devem compor a unidade, como explorar os gêneros e o produto final esperado para cada unidade, a produção escrita.

Partindo para a análise da organização discursiva e das marcas linguísticas presentes na carta, observamos que o texto é escrito em discurso interativo entremeado de segmentos de discurso teórico. O discurso interativo tem como objetivo aproximar e implicar os professores na elaboração das unidades, apontando suas ações nessa atividade e responsabilizando-o pela elaboração, como no exemplo abaixo:

*Na preparação do material, **você poderá escolher** uma temática relacionada à cultura da respectiva língua, ao mês, à época do ano ou uma temática mais abrangente. **A sua produção poderá incluir** reflexões sobre diferentes visões de mundo, culturas diferentes, temas sociais do mundo contemporâneo, etc.*

Os segmentos de discurso teórico funcionam como discurso de autoridade, valendo-se da voz da didática para validar suas orientações:

Nas lendas os tempos verbais de pretérito são importantes e, dependendo da língua estrangeira, tem um uso bem característico do gênero lenda, o uso de adjetivos é constante para qualificar os personagens e os lugares, nos cartões de felicitação (aniversário, dia dos namorados, Natal) as frases exclamativas, os tempos verbais que expressam desejo, os elementos que indicam formalidade ou informalidade são mais marcantes.

No excerto acima, o enunciador se apoia em conceitos da didática para reforçar a ideia de verdade de suas orientações.

Tendo observado a organização interna do texto, daremos continuidade às análises, identificando os mecanismos enunciativos: as vozes e as modalizações. O enunciador do texto aparece explicitamente duas vezes, marcado pela desinência verbal de primeira pessoa do plural, como vemos nos excertos abaixo:

***Encaminhamos** orientações para a elaboração de uma unidade que deverá compor o Material Didático do CELEM para os cursos básicos de língua espanhola, língua francesa e língua inglesa.*

*O que **desejamos** é levar o aluno a entender a relação existente entre língua e mundo.*

Essa voz institucional marca a autoridade do enunciador, pois é necessário ser o detentor do conhecimento sobre o ensino de línguas e elaboração de materiais didáticos para poder orientar. A fim de reforçar essa autoridade, encontramos segmentos da voz da didática:

*Procure sempre elaborar exercícios com **integração das habilidades**. Quer dizer, elabore **atividades de interpretação**, por exemplo, em que o aluno seja incentivado a ler e falar, ler e escrever, escutar e falar, escutar e escrever.*

*Conforme você for **explorando o gênero**, organize uma atividade em que você pedirá uma **primeira produção escrita** de acordo com o gênero que está trabalhando. Lembre-se que não*

*pediremos mais para “produzir um texto”. A atividade deve pedir para elaborar um **texto específico que tenha uma função específica em uma situação de experiência social específica**, (...).*

Ao valer-se do jargão profissional e dos conceitos da abordagem teórica, essa voz funciona como argumento de autoridade em favor do enunciador, reforçando seu caráter de especialista.

No que se refere às modalizações, encontramos verbos e elementos linguísticos com valor de modalizações lógicas e deônticas. As modalizações deônticas se apresentam por meio do verbo dever e da utilização do imperativo, como podemos observar abaixo:

*Cada etapa **deve ser** elaborada considerando o que foi aprendido anteriormente para evitar exercícios isolados e desconectados.*

***Escolha** pelo menos 02 (dois) gêneros para compor a unidade, (...)*

***Você deverá** iniciar sua unidade explicando para os alunos sobre o trabalho que será desenvolvido na unidade, (...)*

*Depois de ter escolhido os gêneros que quer usar na unidade **selecione** os textos pertencentes a esses gêneros e **coloque-os** na unidade.*

Essas modalizações têm como objetivo indicar o que deve ser feito pelo professor na elaboração das unidades e corresponde ao nível da prescrição que apontamos no início da análise. Já as modalizações lógicas aparecem no nível do procedimento, principalmente construída com o verbo poder, fornecendo sugestões e possibilidades para a elaboração. Vejamos os excertos abaixo:

*Esta produção **poderá** ser dividida em etapas (ao longo da unidade).*

*Este item **poderá** aparecer tantas vezes quantas forem necessárias para orientar o trabalho do professor.*

O encadeamento das modalizações ao longo do texto segue a um padrão: após as deônticas com a indicação do que fazer, vêm as lógicas de possibilidades. Essa construção tem como função dar exemplos ao professor e diminuir suas dúvidas na elaboração, buscando assim uma eficiência no trabalho.

Essa carta de orientações para elaboração das unidades se constitui, assim, como um primeiro recorte das DCE, definindo com maior direcionamento a abordagem a ser adotada, a do ensino por meio dos gêneros textuais pela perspectiva da escola genebrina (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), que propõe a elaboração de sequências didáticas. Podemos identificar esse direcionamento principalmente nos segmentos de discurso teórico utilizados e nas modalizações deônticas e lógicas, que indicam como deve ser desenvolvida a unidade e aponta possibilidades para fazê-lo.

A CARTA DE CONVOCAÇÃO PARA O SEGUNDO ENCONTRO PRESENCIAL, EM JULHO/2011

Compondo o conjunto das prescrições descendentes primárias, temos a carta de convocação para o segundo encontro presencial, que apresenta, todavia, um objetivo diferente. Ela menciona rapidamente o trabalho de elaboração dos livros didáticos, mas a ênfase é dada à questão da participação no encontro presencial, expressa como convocação. Está no nível pré-figurativo cujo discurso antecipatório transmite informações aos professores de como proceder para o bom andamento de suas aulas na sua ausência e no nível da prescrição com enunciados injuntivos, explicitando o que deve ser feito:

*Sobre a semana de realização do evento, informamos que caso os professores participantes tenham aulas, estes **deverão providenciar** atividades com carga horária proporcional ao número de aulas a serem repostas, (...) Salientamos também que o registro de aulas no Livro de Registro de Classe **deverá ser realizado** como reposição na data definida para entrega das atividades pelos alunos.*

Analisando seu contexto de produção, verificamos que a carta foi enviada por email, dia 30/06/2011, endereçada aos professores-elaboradores e assinada pelo coordenador do CELEM. O título do email é “Comunicado Evento CELEM”. Trata-se de um texto de uma página, que apresenta marcas linguísticas cujo objetivo é atestar autoridade, ao informar que os professores “*estão convocados a participar*” e que “*as inscrições já*

foram realizadas”. A carta procura, dessa forma, inibir qualquer intenção de não participação dos professores e desconsidera a possibilidade de não disponibilidade, uma vez que todos os professores são concursados da rede estadual de educação.

A carta se inicia com um agradecimento aos professores, informa que o objetivo do encontro é finalizar o primeiro volume do material didático e indica as datas e local do encontro. Em seguida, comunica que seu caráter é de convocação e orienta sobre os encaminhamentos para a ausência dos professores de seus locais de trabalho. Finaliza reiterando que as inscrições para participação na semana presencial já foram realizadas pelas instâncias superiores.

Com relação à organização discursiva, o tipo de discurso predominante é o interativo, cujo enunciador está explícito em primeira pessoa do plural (gostaríamos, iremos realizar, salientamos) e o destinatário, embora o texto esteja endereçado diretamente aos professores, aparece em terceira pessoa: os professores. Apenas no final da carta, encontramos uma injunção direta a “vocês”, com o imperativo: *Quaisquer dúvidas, entrem em contato através deste e-mail ou através do telefone (...).*

Passamos à análise das vozes e modalizações presentes no texto. Observamos que a voz dominante é a da instituição, que oscila entre duas posições: a coordenação do CELEM voltada à elaboração do material didático e a da hierarquia administrativa, preocupada com a organização logística da presença/ausência dos professores. Assim, a voz da coordenação agradece aos professores e fala sobre a conclusão do primeiro volume do material, enquanto a voz da administração organiza a reposição da falta dos professores nas escolas. No excerto abaixo, através da desinência verbal (nós), vemos a voz da coordenação:

Mais uma vez gostaríamos de agradecer pela participação e dedicação na produção do material didático (livro didático) para o CELEM.

Para conclusão do primeiro volume deste material, iremos realizar outro evento presencial, a fim de que seja possível providenciar as correções, alterações e/ou complementações finais.

Através da mesma marca linguística (nós), vemos a voz da administração:

Salientamos que os professores que possuem produção em andamento, estão convocados a participar.

Reiteramos que as inscrições já foram realizadas pela Equipe de Capacitação do Departamento de Educação Básica.

No que tange às modalidades, o texto é iniciado por uma modalização pragmática (*gostaríamos de agradecer*) na qual está expressa a intenção do enunciador em instaurar uma relação de afetividade com os destinatários ao agradecer a participação e a dedicação dos professores. Em seguida, encontramos uma modalização lógica:

Para conclusão do primeiro volume deste material, iremos realizar outro evento presencial, a fim de que seja possível providenciar as correções, alterações e/ou complementações finais.

Essa modalização de possibilidade faz a passagem da aproximação instaurada pela modalização anterior e a continuidade do texto, que assume um tom injuntivo com modalizações deônticas da ordem do dever:

*Salientamos que os professores que possuem produção em andamento, estão **convocados** a participar.*

*Sobre a semana de realização do evento, informamos que caso os professores participantes tenham aulas, estes **deverão providenciar** atividades com carga horária proporcional ao número de aulas a serem repostas, (...) Salientamos também que o registro de aulas no Livro de Registro de Classe **deverá ser realizado** como reposição na data definida para entrega das atividades pelos alunos. Os professores/autores que desempenharem outras atividades que não a de docência e os professores que não tiverem aulas **deverão acordar** com o chefe imediato a respeito da sua dispensa.*

Observamos que essas modalizações são enunciadas pela voz da administração, e que o processo de elaboração está em segundo plano no texto.

Fechando o conjunto de documentos prescritivos primários, a carta de convocação marca a mudança da autoridade didático científica da coordenação do CELEM para as

professoras-formadoras. Nessa convocação para o segundo encontro presencial, as orientações dizem respeito à organização da escola na ausência do professor e apenas superficialmente ao processo de elaboração. A autoridade e orientações sobre a elaboração passam para as PF, como veremos nos documentos prescritivos secundários analisados a seguir.

1.2. OS DOCUMENTOS PRESCRITIVOS SECUNDÁRIOS E A RECONCEPÇÃO DAS PRESCRIÇÕES

Como vimos nos Pressupostos teóricos, a prescrição secundária emana da formação, sendo a reformulação, interpretação e concretização das prescrições primárias fornecidas pela hierarquia (GOIGOUX, 2007 ; DAGUZON; GOIGOUX, 2007 ; SAUJAT, 2010). Com relação ao processo de elaboração aqui estudado, encontramos dois documentos produzidos pelas professoras-formadoras com o objetivo de orientar a elaboração das unidades. O primeiro é uma ficha de avaliação da sequência didática e o segundo é a orientação para formatação das unidades. Consideramos esses documentos como a manifestação da dimensão interpessoal do métier (CLOT, 2005), uma vez que caracterizam as relações interindividuais entre as PF e os PE. Além desses documentos, veremos um texto que está na transição entre a prescrição secundária e a autoprescrição, o quadro de progressão de conteúdos, elaborado com a participação dos professores-elaboradores. Está também na transição das dimensões interpessoal e pessoal do métier (CLOT, 2005), pois além de estar na interrelação entre os participantes da elaboração, compreende a dimensão subjetiva dos PE agindo na autoprescrição da atividade de elaboração.

FICHA DE AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Essa ficha foi elaborada pela professora-formadora da equipe de francês e, em nossa pesquisa, a classificamos como uma prescrição descendente secundária, pois foi entregue no primeiro encontro presencial em maio/2010 aos PE com o objetivo de orientar sobre as etapas e itens a serem observados na elaboração das sequências didáticas que deveriam compor as unidades, configurando uma interpretação da prescrição primária realizada pela professora-formadora (GOIGOUX, 2007; SAUJAT, 2010). Podemos considerar que está no nível da prescrição, pois os itens da ficha servem como indicações do que deve ser feito. Os critérios de correção apresentados na ficha estão em forma de perguntas, e ela está dividida em duas partes: as unidades

destinadas ao aluno e as orientações destinadas ao professor (da rede, que irá utilizar o material em aula).

É importante ressaltar que a professora-formadora atuou anteriormente como formadora dos cursos de formação continuada oferecidos em 2009 e 2010 aos professores de francês da rede estadual, com a finalidade de apresentar a abordagem do ensino por meio de gêneros textuais e a elaboração de sequências didáticas. Ela esteve presente na formação de 2009 e orientou o formador de 2010, formação que aconteceu um mês antes do primeiro encontro presencial. Portanto, ela tinha conhecimentos prévios sobre o que os professores já haviam estudado da abordagem e com essa ficha poderia direcionar os trabalhos.

Apesar de não haver formas verbais que implicam os participantes da interação, o enunciador é a professora-formadora e os destinatários são os PE, e podemos considerar que o tipo de discurso é o interativo, pois as questões presentes na ficha interpelam os PE sobre suas elaborações e podem produzir efeito de reformulações e autoavaliação do trabalho.

- 2) *Nas atividades, os conhecimentos são co-construídos ?*
- 3) *As atividades são diversificadas ?*
- 4) *Há coerência entre as etapas da SD e o seu objetivo ?*

Esse documento tem uma função importante no início do processo de elaboração, uma vez que os PE, apesar de experientes como professores, são inexperientes no que tange à produção de um material didático completo, idealizado para ser utilizado por todos os professores, e ainda têm pouca familiaridade com a abordagem teórica adotada para a elaboração do material didático. Esse primeiro desdobramento das orientações oficiais serviu como balizador na elaboração das unidades, que começaram seguindo o modelo de sequências didáticas (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004). Veremos a seguir o desdobramento das orientações.

Após o encontro presencial, os PE receberam, em setembro/2010, as orientações das professoras-formadoras sobre a formatação a ser seguida para as unidades. Essas orientações foram elaboradas pelas PF com o objetivo de uniformizar os livros dos três idiomas respondendo a uma demanda da coordenação do CELEM e constitui-se também como uma prescrição descendente secundária. As orientações foram enviadas aos PE no período de elaboração à distância e se encontra no nível da prescrição, dizendo como deve ser estruturada a unidade e no nível do procedimento, com sugestões de atividades, possibilidades de encadeamentos e determinando pontos como numeração das atividades e língua a ser utilizada.

Identificamos a nível da prescrição na tabela que define a estrutura das unidades, como podemos ver no excerto abaixo:

	<i>Inglês</i>	<i>Espanhol</i>	<i>Francês</i>
1. Conhecimento prévio : tanto sobre a situação de produção do gênero quanto sobre o tema	<i>Finding out about communicative situations/contexts</i>	<i>¿Qué sabes a respecto ? Investigación sobre el contexto comunicativo</i>	<i>Découvrir la situation de communication</i>
2. Primeiro contato com o gênero textual	<i>Reflecting about the genre</i>	<i>Reflexiones sobre el género</i>	<i>Découvrir le genre</i>
<i>a. Questões voltadas para a situação de produção do texto: quem produz, para quem, qual objetivo, etc</i>	<i>Reflecting about the context</i>	<i>Reflexiones sobre el contexto</i>	<i>Réfléchir sur le contexte</i>

O nível do procedimento orienta como o trabalho deve ser feito :

Deve-se escolher um gênero a ser trabalhado em produção em cada unidade

A língua do material é a língua alvo

Numeração das atividades : começar sempre a cada seção, evitando sequências muito longas de numeração, e evitando subnumeração.

Além de seu caráter de orientação, podemos inferir que tem o objetivo de manter contato com os PE e estimular o trabalho de elaboração, tentando assim minimizar o

distanciamento provocado pelas condições físicas peculiares desse projeto, que tinha participantes de várias cidades e estados diferentes.

O documento tem um título (*Material didático do CELEM*) e um assunto específico: *orientação para formatação das unidades*. Traz uma ficha que deve estar no início de cada unidade, com informações sobre o autor da unidade, o conteúdo estruturante, gênero textual, capacidade discursiva dominante, objetivos comunicativos e unidades linguísticas trabalhados na unidade. Na sequência tem uma tabela na qual consta a estrutura da unidade dividida em seções com os títulos a serem utilizados nas três línguas. A parte, chamada *Observações importantes*, aponta possibilidades e sugestões para o desenrolar das unidades.

Observando a organização discursiva, detectamos segmentos de discurso interativo e de discurso teórico. O discurso interativo vem marcado pela utilização da primeira pessoa do plural com referência ao enunciador e tem a função de dar sugestões e possibilidades para a elaboração das unidades:

Estrutura da unidade: à esquerda colocamos a estrutura. Nas diferentes colunas, podemos sugerir nomes em cada uma das línguas, mas que sejam parecidos. Em função das sugestões podemos escolher e harmonizar. As seções levam apenas o nome das seções, na (sic) precisam vir numeradas.

O discurso teórico está presente nas informações da tabela da estrutura das unidades, formada por conceitos sobre a abordagem de ensino por meio de gêneros textuais e a construção de sequências didáticas, sem marcas de enunciador ou destinatário, como podemos ver abaixo em um excerto da tabela enviada como orientação para estrutura da unidade:

	<i>Inglês</i>	<i>Espanhol</i>	<i>Francês</i>
1. Conhecimento prévio : tanto sobre a situação de produção do gênero quanto sobre o tema	<i>Finding out about communicative situations/contexts</i>	<i>¿Qué sabes a respecto ? Investigación sobre el contexto comunicativo</i>	<i>Découvrir la situation de communication</i>
2. Primeiro contato com o gênero textual	<i>Reflecting about the genre</i>	<i>Reflexiones sobre el género</i>	<i>Découvrir le genre</i>

<i>a. Questões voltadas para a situação de produção do texto: quem produz, para quem, qual objetivo, etc</i>	<i>Reflecting about the context</i>	<i>Reflexiones sobre el contexto</i>	<i>Réfléchir sur le contexte</i>
--	-------------------------------------	--------------------------------------	----------------------------------

O enunciador não está explícito, não há endereçamento nem assinatura no texto, porém inferimos que a responsabilidade enunciativa deve ser atribuída às professoras-formadoras, responsáveis pelo envio do correio eletrônico contendo essas orientações. Os destinatários são os professores-elaboradores que, embora não estejam identificados em nenhum momento do texto, são os destinatários do e-mail enviado.

Observamos a voz da coordenação nos trechos de discurso interativo como especialistas da elaboração de materiais didáticos, sugerindo como fazer, reforçada pela voz da teoria que confere o valor de autoridade ao enunciador. A voz da coordenação pode ser percebida pelo uso da 1ª pessoa do plural que assume o papel de autoridade que organiza o trabalho, enquanto que a voz da teoria pode ser percebida pelo jargão profissional (AUTHIER-REVUZ, 2001), por meio de termos como: produções, produção final.

No que se refere às modalizações, encontramos verbos e modalizações lógicas que expressam possibilidade, como podemos ver abaixo:

*Nas diferentes colunas, **podemos sugerir** nomes em cada uma das línguas, mas que sejam parecidos. em função das sugestões **podemos escolher** e harmonizar.*

*É **possível** fazer pequenas produções ao logo da unidade, preparando a produção final.*

*É **possível** fazer atividades lúdicas para trabalhar alguns aspectos da unidade.*

Essas modalizações com valor de sugestão e possibilidade podem ter a função de aproximar os PE da situação de produção, já que não se trata de uma imposição.

Outra modalização observada é a deôntica, por meio da utilização do verbo dever e do infinitivo de verbos com valor de ordem:

***Deve-se** escolher um gênero a ser trabalhado em produção em cada unidade.*

***Prever** pouca conversa com o aluno: em vez de explicar coisas, explicar o gênero etc. **dar** atividades para que os alunos façam, ajam com a língua.*

Essas modalizações deônticas têm alto grau injuntivo, não permitindo outras possibilidades. Para esses pontos da elaboração, os professores devem seguir o que está determinado, o que reforça a existência de uma voz da coordenação que permite algumas escolhas no que é possível, mas aponta exigências quando se trata de elementos que dizem respeito à linha teórica seguida pelo material.

Assim como a ficha de avaliação vista acima, essa orientação para a formatação das unidades teve grande importância sobre dois pontos: definiu as partes de cada unidade, possibilitando a ampliação da estrutura da sequência didática que foi o ponto de partida das elaborações, e voltou a atenção dos professores para o processo de elaboração, pois, após o primeiro encontro, as equipes ainda não haviam se constituído enquanto grupos de trabalho coletivo. Na seção que trata do processo de elaboração e da organização do grupo de trabalho, veremos como se desenvolveu essa questão na equipe de elaboração de francês.

O texto que analisaremos a seguir tem um estatuto diferente dos anteriores, pois se trata de uma prescrição ascendente.

QUADRO DA PROGRESSÃO DOS CONTEÚDOS

O quadro de progressão de conteúdos é um documento elaborado coletivamente pela equipe de francês, no qual as prescrições primárias e secundárias foram interpretadas e transformadas com a participação de todos, levando em conta a experiência dos professores com relação ao desenrolar das aulas no CELEM e da coordenadora sobre a construção de material didático e o ensino com gêneros textuais. Por essas características, o classificamos como prescrição ascendente (SAUJAT, 2010), resultado do trabalho coletivo e que vai assumir a função de autoprescrição. Podemos equipará-lo com o trabalho de preparação de aulas: submetido a prescrições, o professor elabora, por sua vez, prescrições aos alunos. Em nosso caso, o quadro de progressão de conteúdos é inicialmente uma autoprescrição, pois é com base nele que os PE darão sequência à elaboração das unidades, ao mesmo tempo em que podem acompanhar o trabalho dos colegas. Está no nível da prefiguração, pois se apresenta como uma representação do conjunto das unidades e tem a função de facilitar uma visão global do trabalho.

Foi construído durante a primeira semana de elaboração em maio/2010, após um trabalho de contextualização realizado pela professora-formadora sobre a abordagem a

ser utilizada e sobre como o trabalho poderia ser organizado. Os professores puderam expor, nesse momento, suas experiências de aulas no CELEM, os alunos, as possibilidades de estrutura nas escolas, as divisões do tempo de trabalho, o conhecimento e utilização dos manuais de francês. Esse trabalho foi fundamental também para que todos se conhecessem e para que o sentimento de pertencimento ao grupo começasse a ser despertado.

O texto se apresenta na forma de tabela, uma para o livro do primeiro ano e outra para o livro do segundo ano. No eixo horizontal, temos a sequência das unidades no livro, numeradas de 1 a 8 e divididas entre os PE, e no eixo vertical a estrutura das unidades.

	<i>1 - Fátima</i>	<i>2 - Antônio</i>	<i>3 - Fátima</i>	<i>4 – Flavia</i>
Agir social Objectifs (communicatifs)	<i>Se présenter</i> <i>Présenter qqn</i>	<i>Se présenter</i> <i>Saluer</i> <i>Parler de ses goûts et préférences</i> <i>Décrire de manière simple</i>	<i>Décrire qqn psychologiquement</i> <i>Décrire quelqu'un physiquement</i>	<i>Parler de soi et de sa journée</i> <i>Inviter à faire quelque chose</i> <i>Faire une programmation pour le week-end</i>
Genres textuels	<i>Fiche d'abonnement</i> <i>Présentation personnelle orale</i> <i>Site de facebook ou autres</i>	<i>Forum</i> <i>Présentation personnelle orale</i> <i>Carte de visite</i> <i>Carnet de téléphone</i>	<i>Horoscope</i> <i>Petites annonces personnelles</i> <i>Oral: chanson ou dialogue où on se présente</i>	<i>Profil-témoignage d'une célébrité</i> <i>Comptine</i> <i>Témoignage oral</i>
Aspects discursifs	<i>Organisation textuelle : exposer</i> <i>Contenus thématiques des présentations</i> <i>Juxtaposition de contenus</i>	<i>Organisation textuelle : exposer et descriptive</i> <i>Contenus thématiques des présentations</i>	<i>L'organisation textuelle descriptive</i> <i>L'énumération</i>	<i>Organisation textuelle et contenus thématiques du profil - témoignage</i>
Aspects linguistiques	<i>Verbes: être, avoir, s'appeler, aller</i> <i>Les nombres (0 à 69)</i> <i>Les pays et les nationalités</i> <i>Les prépositions avec les pays et les villes</i>	<i>Verbes, en ER, Faire</i> <i>La négation</i> <i>Adjectifs (début)</i> <i>Les nombres à partir de 70</i> <i>Les degrés du verbe aimer</i>	<i>Vocabulaire pour décrire des personnes</i> <i>Adjectifs au masculin et au féminin et au pluriel</i>	<i>Verbes pronominaux</i> <i>Les heures</i> <i>Les verbes en RE et IR</i> <i>Verbe vouloir et pouvoir</i>
Réflexion critique et culturelle	<i>L'abonnement et ses fonctions sociales</i> <i>Tu et vous</i>	<i>Le forum et ses fonctions sociales</i> <i>La communication sur internet et ses dangers</i>	<i>Le mysticisme, les croyances populaires</i>	<i>L'exposition de la vie des célébrités:</i>

		<i>La fonction sociale des cartes de visite</i>		
<i>Production finale</i>	<i>Fiche d'abonnement Présentation orale</i>	<i>Forum Présentation orale</i>	<i>Horoscope Petite annonce personnelle</i>	<i>Profil – témoignage; l'exploitation des célébrités par les médias</i>

Acima, podemos ver uma parte do quadro do livro do primeiro ano e que nos permite observar que, nesse momento, as unidades ainda não tinham títulos. Percebemos já uma mudança na estrutura prevista nas orientações anteriores: as unidades têm como objetivo central um agir social, ao qual são associados alguns gêneros, e não o contrário. No desenrolar da unidade, um gênero será tomado para estudo principal e produção final, mas, nesse momento de organização da progressão, essas questões ainda não estavam totalmente definidas. É na elaboração da unidade que cada PE definiu o formato final das unidades.

O tipo de discurso dominante decorrente da situação de produção é o teórico, uma vez que o texto se apresenta em forma de tabela sem implicação de interlocutores.

Embora não estejam explícitos no texto, inferimos que a equipe de elaboração é o primeiro enunciador do texto. A coordenadora foi responsável por reunir as informações e organizar o quadro, sendo o segundo enunciador e assumindo assim a organização do trabalho e os PE passando a posição de destinatários do texto, em função da situação de comunicação na qual se insere. Observamos a voz da didática pela exposição dos objetivos a serem ensinados e a ausência de modalizadores, o que reforça o apagamento da subjetividade do texto e produz um efeito de verdade.

Como dissemos, a elaboração do quadro de conteúdos oscila entre as dimensões interpessoal e pessoal do métier, pois, além de ser um trabalho que é organizado e construído coletivamente, ao tornar-se autoprescrição para cada professor permite que cada um reelabora o trabalho à sua maneira, possibilitando a atividade subjetiva de cada PE. Essa é uma função fundamental do coletivo de trabalho segundo Caroly e Clot (2004), possibilitar por meio do trabalho coletivo margens de manobra para se construir as atividades individuais. Veremos, no próximo capítulo, como se desenrolam as autoprescrições nas análises dos e-mails.

Para finalizar as análises deste capítulo, apresentamos a análise do LDP, produto do trabalho de elaboração.

1.3. O LIVRO DIDÁTICO, DE PRODUTO FINAL DO TRABALHO A NOVO PROCESSO: NOVA PRESCRIÇÃO PARA SI E PARA O OUTRO

O último texto que analisaremos neste capítulo é o LDP. Resultado final do trabalho, o LDP é a concretização das reconcepções pela equipe de elaboração das orientações de todos os níveis. Apresenta-se, assim, como prescrição ascendente, componente da dimensão transpessoal e interpessoal do métier (CLOT, 2005), pois se construiu nas relações de troca entre os PE e na história do métier que cada um traz em sua atividade, e corresponde ao trabalho realizado que se desenvolveu durante o processo de *co-elaboração* e *colaboração* entre os PE (SAUJAT, 2010). Porém, seu estatuto de prescrição ascendente mudará uma vez que o livro for publicado e distribuído aos professores. Assumirá nesse momento a posição de prescrição descendente e primária, revelando, assim, a dimensão impessoal do métier, já que estará na posição de organização oficial do trabalho, orientação proveniente nesse momento da instituição.

O LPD foi concebido em duas versões: livro do professor e livro do aluno. O livro do professor se apresenta no nível da pré-figuração (FILLIETTAZ, 2004), pois organiza o trabalho e comporta informações que podem contribuir para a realização da tarefa, servindo como instrumento para o agir do professor, e no nível da prescrição (FILLIETTAZ, 2004), dando orientações e sugestões ao professor sobre o que deve ser feito com as unidades por meio da *Conversa com o professor*. O livro do aluno, por sua vez, pode ser considerado como uma prescrição ao trabalho do aluno, pois traz as atividades que devem ser realizadas acompanhadas das explicações de como fazer, o procedimento (na maioria das vezes transmitidas oralmente pelo professor no momento da aula).

Visto que as DCE propõem o ensino das línguas por meio dos gêneros textuais, mas não definem uma abordagem específica, as equipes de elaboração seguiram as indicações das professoras-formadoras contratadas pela coordenação do CELEM para orientar o processo de elaboração. A equipe de francês adotou a proposta teórica e metodológica do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2010), por ser a abordagem de especialidade da PF do grupo.

Para iniciar o trabalho, a equipe de francês elencou uma primeira “lista de gêneros” com base no quadro de conteúdos básicos estabelecido pelas DCE, ou seja, na estrutura curricular pré-definida. A partir disso, textos autênticos²⁸ foram selecionados e procedeu-se à análise de textos empíricos e à enumeração das capacidades de linguagem para produzir textos dos exemplos escolhidos. Em seguida, esses gêneros foram organizados segundo a progressão de conteúdos e o formato proposto para o livro.

A divisão do livro tomou como base o funcionamento do curso: duas aulas por semana de 1h40 cada. Cada semestre é composto por quatro meses de aula, logo, há uma média de oito aulas por mês. O livro foi dividido em oito unidades de 16 páginas cada (oito páginas duplas).

Com o objetivo de estabelecer a progressão de conteúdos e organizar o trabalho coletivo, elaborou-se o quadro de progressão de conteúdos (conforme vimos na seção anterior), também orientado pelo quadro de conteúdos básicos das DCE, o que permitiu visualizar o trabalho de todos.

Como dissemos, o ponto de partida de cada unidade foi um determinado agir social em torno do qual alguns gêneros textuais são selecionados. Decidiu-se que haveria sempre um gênero principal a ser trabalhado, para o qual haveria uma exploração mais detalhada, envolvendo discussões que foram nomeadas de “reflexões críticas e culturais”, além do trabalho com suas características discursivas e linguísticas. Esse gênero foi o objeto da produção final da unidade. Outros gêneros secundários são trabalhados, porém não em todas as dimensões como o gênero principal, mas com a finalidade de fornecer subsídios para o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Após as análises dos textos selecionados, teve início a elaboração das sequências que compõem as unidades. Vale ressaltar que as atividades elaboradas não seguem rigorosamente o proposto por Schneuwly e Dolz (2004) para o desenvolvimento das sequências didáticas, por duas razões:

²⁸ Para textos autênticos, tomamos as definições de Cuq e Gruca (2003): “os documentos autênticos são documentos ‘brutos’, elaborados por francófonos para francófonos a fins de comunicação. São enunciados produzidos em situações reais de comunicação e não em vista da aprendizagem de uma segunda língua”, e de Boyer, Butzbach e Pendanx (1990): “essencialmente um suporte não fabricado para fins pedagógicos, um texto/discurso – oral ou escrito – tomado da comunicação entre franceses e levado tal e qual para exploração em aula”. Traduções nossas.

a) houve a preocupação com a falta de recursos linguístico-discursivos dos alunos iniciantes em francês para a tarefa da produção inicial, pois a grande maioria dos alunos iniciantes não tem contato anterior com a língua; então, se optou por iniciar as sequências sem a produção inicial e solicitar produções intermediárias, como preparação para a produção final.

b) para cada unidade foi escolhido um gênero principal para o qual há uma sequência detalhada e outros gêneros complementares são apresentados ao longo da unidade. As sequências relativas aos gêneros complementares não comportam todas as etapas de uma SD. O que se pretendeu foi construir unidades dinâmicas e motivadoras aos alunos. Considerou-se também como parte importante das unidades a discussão crítica do agir social explorado na unidade, levando-se em conta o contexto da realidade brasileira e os temas que refletem as questões sociais locais, uma vez que a descoberta de outras culturas no ensino de línguas pode ser o espaço de (re)descoberta de sua própria cultura.

As unidades que compõem os livros levaram dois anos para ficarem prontas e foram objeto de várias refações ao longo do processo, constituindo assim um espaço de aprendizagem colaborativa entre os PE e a PF e entre pares.

2. A ELABORAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO: O PROCESSO DE ELABORAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DO GRUPO DE TRABALHO

Levando em conta que, para a análise dos dados, é necessário compreender o contexto sociointeracional mais amplo, retomamos brevemente o exposto na *Introdução* e nos *Procedimentos Metodológicos* sobre o CELEM. Como já dissemos, a partir da implantação das novas diretrizes curriculares estaduais (DCE), em 2008, a coordenação do CELEM viu a necessidade de estruturar os currículos dos cursos de línguas com base nas orientações preconizadas, isto é, o ensino das línguas por meio de gêneros textuais. Alguns cursos de formação continuada foram ofertados aos professores e o projeto de elaboração do LDP teve início em 2010. É importante lembrar que esse material toma como base uma teoria que até então não era de domínio dos PE, sendo que alguns a desconheciam totalmente. Os cursos oferecidos anteriormente apresentaram as linhas gerais da teoria, porém, pela sua complexidade, tais cursos não foram suficientes para embasar o trabalho do grupo. Essa situação ficou clara na primeira semana de encontro

presencial, quando os PE expuseram à professora-formadora suas dúvidas tanto sobre o encaminhamento teórico-metodológico quanto sobre a organização de um material didático.

O processo de elaboração foi um processo longo que se desenrolou de maio de 2010 a novembro de 2012. Além dos encontros presenciais, a equipe de elaboração (professores-elaboradores e professora-formadora) estabeleceu contato contínuo ao longo desses dois anos por meio de e-mails. A análise dessa correspondência nos permitirá ter uma visão longitudinal da elaboração do LDP, os papéis atribuídos e/ou assumidos pelos PE e as diferentes formas de engajamento no processo. No final de dois períodos dos encontros presenciais (julho/2011 e outubro/2011), os PE produziram relatos pessoais sobre a experiência da elaboração, relatos esses que complementarão as informações sobre o processo de elaboração do ponto de vista dos elaboradores.

Outro ponto importante que esse conjunto de textos nos permitirá observar é a atividade coletiva da equipe que permite seu desenvolvimento com características de um coletivo de trabalho (CAROLY, 2010).

2.1. O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO

Após o primeiro encontro presencial em maio de 2010, cada membro da equipe de elaboradores continuou individualmente o trabalho de elaboração seguindo o quadro de conteúdos e a divisão das unidades estabelecidos nos encontros. Com a perspectiva de um encontro presencial em julho de 2011, as trocas de e-mails se intensificaram.

A periodicidade da correspondência acompanha as datas dos encontros presenciais. Dois meses antes do segundo encontro presencial (julho/2011) os e-mails ficam mais frequentes entre Antônio e Flavia com respeito à elaboração das unidades das quais eram responsáveis, trocando informações e sugestões. Entre o segundo e o terceiro encontro (setembro/2011) a correspondência ficou intensa entre toda a equipe, sobretudo com as orientações da coordenadora para a finalização das unidades do LDP-1, e perduraram até novembro/2011 quando houve o cancelamento do quarto encontro presencial. Finalmente, a correspondência é retomada no final de abril/2012 quando é marcado um novo encontro presencial para maio/2012. Durante esse encontro, surgem novas demandas da instituição, que serão objeto dos e-mails nos meses seguintes e que

revelam o desagrado dos professores-elaboradores para com a instituição organizadora da elaboração.

Dos e-mails analisados, observamos com relação à infraestrutura geral do texto o plano global dos conteúdos abordados, os objetivos dos e-mails, a forma como foram escritos e os tipos de discurso utilizados. Com relação aos mecanismos enunciativos, observamos quem assume a função de enunciador e de destinatário das correspondências e com que frequência, as vozes e as modalizações. Observamos também as figuras de ação que podemos identificar e sua relação com as outras categorias estudadas.

Infraestrutura geral do texto

Como dissemos, a correspondência aqui analisada obedece a uma ordem cronológica para que possamos observar, no decorrer do tempo, como evoluem as questões sobre a elaboração das unidades e o desenvolvimento do coletivo de trabalho. Com relação aos temas, os e-mails de antes do segundo encontro presencial (de fevereiro a junho de 2011) são essencialmente entre Antônio e Flavia e discutem sobre as unidades das quais são responsáveis. De julho a setembro de 2011, os e-mails discutem sobre a elaboração das unidades e têm como enunciadores principais a coordenadora (que estimula os PE para finalizarem as unidades do LDP-1), Antônio e Flavia, e, como destinatários, todos os membros da equipe. Temos também os e-mails de Antônio que relata a utilização das unidades em sala de aula e os e-mails sobre a solicitação de relatos de experiência enviados de Flavia para os colegas elaboradores. Após o terceiro encontro presencial em setembro de 2011 até início de novembro, há a troca de e-mails sobre a nova solicitação de relatos de Flavia para os colegas e o envio de algumas unidades, porém em novembro a SEED cancela o encontro previsto para o final do mês e que deveria concluir as etapas de elaboração, provocando assim um « esfriamento » no trabalho do grupo. A correspondência é retomada em abril de 2012, com a convocação da SEED para o quarto encontro presencial (maio 2012). Nesse momento, é a coordenadora que escreve para todos retomando a organização da elaboração para que possam finalizar as unidades do LDP-2. Durante o quarto encontro presencial, a coordenadora precisou ausentar-se e o acompanhamento do trabalho foi por correio eletrônico, havendo, assim, uma intensificação da correspondência nesses dias. Os e-mails seguintes discutem principalmente a demanda feita pela instituição durante a semana presencial para que os

PE gravassem CDs com todas as imagens e vídeos utilizados nas unidades. Essa demanda gerou várias dificuldades e até setembro não havia sido atendida, quando a instituição envia nova demanda : solicita que os PE consigam a autorização dos direitos autorais de todos os documentos utilizados em suas unidades. Essa solicitação gera desconforto e desconfiança nos PE para com a instituição, pois o acordo inicial com relação aos direitos autorais havia sido outro. Os últimos e-mails trocados são em novembro quando Antônio envia uma atividade desenvolvida por seus alunos a partir de uma unidade elaborada.

A correspondência trocada utiliza dois idiomas que se alternam entre o português (33), o francês (17) e as duas línguas (29). As correspondências em francês são as enviadas pela coordenadora à equipe e suas respostas e têm como objetivo principal organizar os trabalhos de elaboração das unidades. As correspondências nas duas línguas têm as saudações de início e fim em francês e o corpo do texto em português e podem ter diferentes temas, assim como as que são inteiramente em português : discussão sobre a elaboração das unidades, questões de ordem prática sobre a organização dos encontros presenciais, relatos sobre a utilização das atividades com os alunos, questionamentos sobre a instituição e o desenrolar dos trabalhos.

O tipo de discurso predominante, dada a situação de comunicação, é o discurso interativo. Porém encontramos a ocorrência do relato interativo nos e-mails nos quais um professor relata o desenrolar de suas aulas com o uso das unidades e do discurso teórico, proferido pela instituição para validar as novas demandas:

Salut Flavia!

***Vamos** às primeiras notícias,*

*As atividades de áudio tiveram um complicador. **Não consegui** baixar para execução no rádio nem na TV. No laboratório os alunos ligam o áudio ao mesmo tempo, sem falar na demora para baixar o documento. **Teríamos** q pensar como resolver este problema.*

Na questão 1 ... Nous avons combien de possibilités de... não encontramos uma única resposta correta.

***Senti** falta de atividades introdutória sobre masculino e feminino de nacionalidades e prof. acrescentei uma tabela como aquela do verbos.*

***Inseri** também o verbo aimer na tabela, pois o embora o s'appeler em ER, ele é pronominal e os alunos perguntaram se todo verbo terminado em ER é pronominal.*

A ficha abonnement é excelente... os alunos ficaram com a tarefa de procurar o site e preencher uma ficha semelhante. Claro q orientei para não passarem infos pessoais como CPF RG cartão de crédito...

O vídeo se présenter consegui baixar... também é ótimo

Sinceramente as questões découvrir la situation de communication não foram muito entusiasmantes para os adultos----- trabalhamos com turmas muito heterogêneas=

Associer le collones também foi bem aceita

Por enquanto é isso

Salut

Esse é o primeiro e-mail no qual Antônio relata a utilização das atividades elaboradas em sala de aula. Os dêiticos de primeira pessoa e verbos no presente e no pretérito perfeito mostram as marcas do discurso interativo e relato interativo. Com seu relato, ele nos traz informações importantes sobre o cotidiano da escola, pois as realidades são bastante variadas nas estruturas físicas das escolas e seus equipamentos disponíveis. Sendo assim, para atividades que requerem a utilização de equipamentos como computadores, ele alerta sobre a necessidade de se planejar uma alternativa para que os professores possam se adaptar em seus contextos. Outro ponto bastante interessante é a reação dos alunos face às atividades: algumas *não foram muito entusiasmantes*, outras foram *bem aceitas*. Trazer essas informações à equipe pode permitir pensar em elaborar estratégias e atividades que equilibrem o desenrolar das unidades entre atividades de fácil adaptação aos variados contextos. Ainda em seu e-mail podemos perceber sua implicação como elaborador, experimentando e adaptando, acrescentando e modificando a unidade para melhor eficiência no trabalho em aula. Além desse e-mail, enviado em 23 de fevereiro de 2011, temos mais cinco e-mails relatando a utilização das unidades com os alunos, todos de Antônio. Podemos, então, supor que Antônio acopla à sua atividade de professor a de elaborador, fazendo as duas complementares e não dissociadas.

Quanto ao discurso teórico, encontramos uma ocorrência em um dos e-mails enviado pela instituição acrescentando uma nova demanda de trabalho aos professores-elaboradores em setembro de 2012 (vale lembrar que o último encontro presencial aconteceu em maio/2012):

Prezados(as) Professores(as),

(...)

*O material, que suprirá uma demanda relevante no que se refere ao ensino da língua estrangeira no CELEM: material de qualidade com conteúdos escolares organizados e que reúne a um só tempo, coesão conceitual, adequação pedagógica e possibilidade de acesso por professores e alunos, **não será destinado à comercialização**. A utilização no corpo do material, de produções de variadas autorias (imagens, textos, etc.), além de viabilizar melhores condições para o processo de ensino das línguas e sua aquisição, possibilitará aos seus autores certo destaque dentro do contexto social e cultural de nosso país no âmbito educacional.*

*Assim, a observância às disposições legais sobre **Direito Autoral** tornam-se imprescindíveis.*

*Cabe ressaltar que a **Constituição Federal de 1988**, em seu **Art. 5º**, elenca os direitos individuais e garante a proteção aos direitos inerentes à pessoa e aos interesses coletivos, inclusive os **Direitos do Autor**.*

*O **Direito Autoral** está regulamentado pela **Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998**, que poderá passar por revisões, que são resultantes de processo implementado pelo Ministério da Cultura através do anteprojeto de lei de **Modernização da Lei de Direito Autoral (LDA)**. As revisões deverão acontecer face aos novos desafios decorrentes do ambiente digital, e também pela necessidade de adequar as legislações a outras necessidades, como a do acesso à cultura.*
(...)

*Solicitamos que o contato com o(s) autor(es) seja realizado **com urgência** e nos seja **enviado o retorno dado pelo mesmo**, para que possamos adotar os procedimentos necessários, seja para o envio do Contrato de Cessão de Direitos Autorais, seja para a aquisição da produção utilizada ou até mesmo para orientação na substituição em caso da não disponibilização dos direitos.*

Att.

CELEM/DEB/SEED

Esse e-mail, enviado a todas as equipes de elaboração, enumera os documentos utilizados de fontes variadas e que necessitarão da cessão de direitos autorais. Solicita então aos elaboradores que entrem em contato com os autores para pedir o direito de utilização das imagens/vídeos. Para justificar a demanda, temos esse trecho em discurso teórico que aponta a legislação vigente e os benefícios do material elaborado para o ensino de línguas do CELEM. Solicita ainda que os contatos sejam feitos com urgência

para que, após o retorno dos autores, possam prosseguir com o trabalho de editoração dos livros. Essa demanda gerou várias reações dos PE e abalou na credibilidade na concretização do projeto por parte da instituição, como podemos ver nos excertos abaixo:

De Fátima para Flavia

Oi Flavia,

*Desculpe mas estou mais perdida do que tudo... **não entendi esta carta do coordenador...***

Resposta de Flavia

Oi querida !!

***Pra variar, mais coisas aparecem...**o coordenador disse o seguinte : como serão inúmeros pedidos para cessão dos direitos autorais, dos três materiais, **pra facilitar a vida – deles rsrsrs**- cada professor vai enviar os pedidos pros autores das suas unidades (...)*

De Rodolfo para todos

Bonjour !

***Até onde me lembro seria a SEED que ia se ocupar dos tramites do direito autoral !!!** tecnicamente não sei nem onde encontrar o endereço eletrônico para pedir autorização.. Farei o levantamento das minhas unidades e envio para Flavia???*

De Flavia para todos

Oi Rodolfo,

quando fizer a lista de pra quem precisamos pedir autorização, envia pra todos nós. Vamos

reunir as listas de todos pra diminuir o trabalho, eliminando as repetições. Depois vamos fazer um email padrão e dividir quem envia pra quem.

Nessa altura do campeonato, vamos dar um jeito de eliminar todas as desculpas pro livro não sair..

Beijo, Flavia

Veremos a seguir no estudo dos mecanismos enunciativos.

Os mecanismos enunciativos

O estudo dos enunciadores e destinatários dos e-mails nos mostra a organização do trabalho coletivo da equipe de elaboração e que propicia o desenvolvimento de um coletivo de trabalho (CAROLY; BARCELLINI, 2013; CAROLY, 2010; CAROLY; CLOT, 2004), no qual os participantes assumem funções e protagonismos diferentes, de acordo com seu engajamento nas várias dimensões da atividade: confiança na abordagem teórico-metodológica utilizada para elaboração das unidades, confiança na credibilidade da instituição que promove a elaboração (SEED), distribuição dos tempos de trabalho de acordo com as várias atividades exercidas por cada um, valor do processo de elaboração para sua atividade profissional. Observamos, assim, posicionamentos diferentes dos professores de acordo com sua intenção de comunicação: ora como elaborador, ora como professor, ora como colega de trabalho e ainda como pesquisadora.

Todos os participantes foram ora enunciadores, ora destinatários, como vemos na tabela abaixo:

Total de e-mails : 83	enunciador	destinatário
Antonio	19	49
Flavia	30	52
Frederico	3	33
Fátima	4	34
Rodolfo	4	35

Coordenadora	20	20
Instituição (representada pela coordenação do CELEM)	3	5

A coordenadora é destinatária de 20 e-mails que correspondem tanto aos e-mails enviados por ela quanto a suas respostas. Quanto aos professores-elaboradores, Flavia e Antônio são os mais ativos na correspondência; já os outros professores, embora sejam destinatários de muitos e-mails, são enunciadores de poucos. Os e-mails enviados por Fátima são de resposta a e-mails recebidos. Frederico envia um correio a Flavia solicitando orientação para responder à uma nova demanda da instituição e os outros são de resposta. Rodolfo envia um correio a toda a equipe com uma unidade elaborada para compartilhar com os demais e responde à outras correspondências.

Já aqui podemos perceber que Antônio e Flavia participam mais ativamente do processo de colaboração, divisão das tarefas e trocas de saberes que organizam o trabalho coletivo (CAROLY; BARCELLINI, 2013). Veremos no estudo das vozes que se manifestam nos textos e o posicionamento discursivo assumido por cada participante durante o processo. Buscamos identificar essas vozes por meio das marcas linguísticas que possibilitem identificar a responsabilidade enunciativa que se manifesta no texto.

Correspondendo à situação de comunicação, a voz de maior ocorrência é a do elaborador (36 ocorrências). Identificamos a voz do elaborador pelas referências explícitas ao trabalho de elaboração e aos detalhes das unidades elaboradas, como nos exemplos abaixo:

De Antônio para Flavia com Fátima em cópia

Salut Flavia!

Recebi a unidade, está ótima...

Não encontrei link para a atividade sonora:

Découvrir la situation de communication

Écoutez le document sonore et répondez aux questions:

A charge da parte final poderia ficar como extra....pois pode mesmo levar a um outro gênero

dentro da mesma unidade à ce moment c'est ça...

De Flavia a Antônio e coordenadora

Queridos,

Segue a unidade 8. Fizemos a revisão até a pag 11, adaptando algumas atividades/textos de acordo com o quadro de progressão...

amanhã pela manhã terminamos em grupo, com alguma orientação tua, Eliane.

bise à tous, Flavia

De Rodolfo a todos

Chers collègues,

voilà la première version P2 - 2 - L'AMANT (il faut changer le titre)

Nessa correspondência, os participantes comentam, discutem, enviam unidades para validação da equipe. Observamos então alguns dos fatores que nos apontam a formação do coletivo de trabalho: o conhecimento recíproco do trabalho de cada um, a sincronização operatória dos participantes, o desenvolvimento de uma consciência da situação (CAROLY; BARCELLINI, 2013). Como enunciadores principais dessa voz, estão Antônio e Flavia, confirmando nossa hipótese sobre seu protagonismo nessa fase do processo de elaboração.

Outra voz de grande ocorrência (28) é a voz do colega de trabalho. Entendemos como colega de trabalho o professor-elaborador, isto é, o membro dessa equipe de elaboração que é tanto professor do CELEM quanto elaborador do material didático. Essa voz é percebida quando os professores-elaboradores discutem sobre várias questões ligadas ao trabalho, tanto de elaboração quanto como professor do CELEM, como pagamento, data de encontros, trocas de informações sobre a instituição e seus locais de trabalho.

No exemplo abaixo, Antônio escreve a todos sobre o pagamento da bolsa:

Olá colegas. Que frio.. aqui em Maringá não estamos acostumados... vamos virar sorvete..

Comecei a aplicar a unidade 6 e 7 do P1... a 6 no primeiro ano e a 7 no segundo, paralelamente ao material do segundo, é bom pois já vi alguns probleminhas q não foram vistos na revisão.

E uma notícia prática... A bolsa de vcs ainda não veio?!!

A minha não... a coisa tá feia... o cartão já venceu e nada...

Oh vida..rsrsrsrs

Um abraço e... se der segurem o frio aí em baixo

Fátima pede ajuda à Flavia sobre a nova demanda da instituição:

Oi Flavia,

Desculpe mas estou mais perdida do que tudo...não entendi esta carta do Coordenador...

Bjs,

Observamos nessa correspondência a utilização de emoticons, abreviações e referências a situações outras que o trabalho, o que demonstra uma relação de coleguismo entre os participantes para além das atividades profissionais. Muitas vezes, essa voz aparece junto com a do elaborador e com a do professor, como no exemplo de Antônio acima. Com relação à voz do professor, ela é observada em uma situação bem específica: Antônio relata a utilização de uma unidade ou partes dela com seus alunos, informando sobre a aceitação dos alunos e o andamento das atividades.

Salut Flavia...

Je viens de terminer un travail avec les élèves du deuxième année, ils ont préparé des dépliant touristiques (unité trois), à moi le travail a très bien marché. Tu t'intéresse aux résultats?

Olá colegas. Que frio.. aqui em Maringá não estamos acostumados... vamos virar sorvete..

Comecei a aplicar a unidade 6 e 7 do P1... a 6 no primeiro ano e a 7 no segundo, paralelamente ao material do segundo, é bom pois já vi alguns probleminhas q não foram vistos na revisão.

Oi pessoal, envio pois deu certo, e vale a pena compartilhar... Os oito primeiros comentários são de meus alunos, fizeram após a unidade sobre esporte que o Francisco preparou,

Copiem e cole na barra de endereços

<http://www.bandesportive.com/jeuno/violence.htm>

!

O fato de Antônio trazer ao grupo sua experiência prática junto aos alunos complementa a ideia apresentada anteriormente de que ele associa as duas atividades – de professor e de elaborador – transpondo seus conhecimentos de uma para outra, tornado assim as duas atividades mais ricas. Porém, não encontra eco junto aos outros professores-elaboradores, pois não há outros relatos de utilização por parte dos outros membros da equipe.

Complementando o quadro das vozes observamos:

- a voz da coordenação didático-pedagógica quando do envio de orientações para o prosseguimento do trabalho de elaboração ou respostas aos questionamentos dos professores-elaboradores;
- a voz da instituição quando a coordenação do CELEM envia informações ou novas solicitações, entendidas aqui como novas prescrições para o trabalho;
- e a voz da pesquisadora, quando Flavia envia a solicitação dos relatos de experiência aos colegas e comenta sobre sua pesquisa em andamento.

Após termos analisado as vozes presentes nos e-mails, passaremos para o estudo das modalizações. As modalizações têm a função de orientar a interpretação do conteúdo temático. Observamos a ocorrência das modalizações lógicas, deônticas e apreciativas.

As modalizações lógicas são as mais presentes e fazem referência ao processo de elaboração. Quando presentes nos e-mails dos professores-elaboradores, as

modalizações lógicas têm a intenção de expor ao grupo as possibilidades para a elaboração, as dúvidas ou as necessidades de trocas ou complementações:

Salut mes chers,

*Fátima querida, revisei para formatar a versão que eu tinha da unidade 1 - abonnement - até a atividade 1 da página 9 (écoutez les trois documents sonores...). Nesta versão que tenho estão colocados os apontamentos da Eliane. **Não sei se** depois disso vc teve mais alguma complementação/correção feita por ela. De qualquer forma, **se vc e Antônio estiverem de acordo acho que podemos** começar com as unidades. Vou tentar terminar de revisar esta unidade até o final de semana e envio minhas sugestões - e aguardo as de vocês!!*

Flavia

Salut Eliane, comment ça va?

*Bon, j'ai commencé à travailler les unités avec les élèves. Un groupe avec l'unité 8 (biographie - de flavia); un autre unité 6 - petites annonces, **bien je crois qu'il y a** des choses (petites) qu'on devrait changer... et il a y aussi des accents... prépositons etc...*

J'ai revu mon unité 2 .. Il y a eu aussi de choses... et j'ai préparé les indications pour le prof...(j'y crois)

Que veux-tu que je fasse?

et bien... voilà

Antônio

Flávia!

Estou concluindo a cópia dos arquivos em CD, para enviar para o Reginaldo.

***Tenho umas dúvidas que talvez** você possa me sanar.*

*1- **Os arquivos devem ser** gravados (em CD) para serem usados nas TVs pen-drive das escolas públicas do Governo do PR **ou** pelo sistema Windows? Pois dependendo da maneira que forem gravados, **poderão não abrir.***

2- Como proceder com relação a arquivos, como paginas de previsão de tempo e programações de viagem...que já não constam mais e até foram retiradas da Internet?

***Não é possível** fazer as referidas cópias.*

Frederico

Por meio das modalizações lógicas os professores-elaboradores buscam auxílio junto ao grupo para solucionar os problemas encontrados individualmente. Já quando essas

modalizações são utilizadas nos e-mails da coordenadora, assumem um caráter diferente:

Chers tous,

Comment allez-vous? Je crois qu'une autre étape commence demain!

Estou mandando três unidades que consegui revisar :

unidade 2 – Antônio

unidade 7 – Flavia

unidade 8 – Rodolfo

*Essas três unidades foram revisadas com o meu corretor em francês, então **seria interessante** usar realmente esses arquivos pq acabei pegando vários errinhos de acentos, doubles consonnes, etc. Em relação à unidade 7, o Antônio tinha mandado comentários **e seria bom** olhar novamente a unidade a partir dos comentários dele.*

(...)

*Mas chegarei na 3af de manhã, bem cedinho. De qualquer maneira, na 2af **vcs poderiam imprimir** todas as unidades, **para poderem olhar** com calma e prestar atenção nos detalhes (alguns errinhos são problemas de digitação), como estou sugerindo abaixo: (...)*

Com a utilização dessas modalizações a coordenadora sugere possibilidades para a organização do trabalho dos PE, a fim de incentivar a atividade e dar eficiência ao processo.

As modalizações deônticas indicam o que deve ser feito. São utilizadas pela coordenadora para encaminhar de maneira prática o trabalho dos PE:

Bonjour Alexandre et Flavia,

*Celle-ci a l'air très bien. **Il manque** l'évaluation, etc.*

Mais je crois que ça va être rapide.

*J'ai oublié de dire: dans l'unité 8, **il faut compléter** le tableau avec les autres choses que vous avez travaillées.*

Chers tous,

J'espère que vous avez passé de bonnes vacances et que vous vous êtes bien reposés de la semaine intense que nous avons eue!

*En fait, nous pensons à finir le matériel bientôt, puisqu'on aura très probablement un autre moment pour se réunir en septembre (12 sept), mais ce sera pour le livre 2. Jusque là, **il faut finir le livre 1.***

Il faudrait donc:

- terminer le matériel*
- faire les réponses*
- écrire les indications pour le professeur*
- adapter des choses qui ne soient pas très bonnes (Alexandre, je sais que tu as fait qqch en classe déjà)*

J'attends vos réactions et bon courage!

Os PE também utilizam modalizações deônticas, mas para indicar o dever a si próprios, como no exemplo abaixo, em um e-mail de Flavia para toda a equipe:

boa tarde companheiros!!!

já conseguiram adiantar as unidades de vcs??

*bem, envio o que preparei da unidade 1 até agora, aceito voluntiers as sugestões de vcs. **Tenho ainda que** evoluir com a unidade 5, assim que der envio para a análise e sugestões. Vamos ver se conseguimos chegar com elas bem encaminhadas para o dia 7 :)*

Um abraço e bom feriado,

As modalizações apreciativas aparecem quando o enunciador é o professor ou o colega e o que está sendo apresentado são os resultados da utilização em sala de aula de uma unidade elaborada:

Salut Flavia...

Je viens de terminer un travail avec les élèves du deuxième année, ils ont préparé des dépliant

touristiques (unité trois), à moi le travail a très bien marché. Tu t'intéresse aux résultats?

Salut... (correio enviado a todos)

Conforme prometido... segue algumas alterações da unidade 6 - biographie...

O andamento está muito bom... os alunos gostaram bastante

São apenas sugestões claro..

Bravo Antônio!!

Obrigada por compartilhar conosco os frutos desse trabalho. Dá ânimo pra continuar brigando com a SEED, mesmo depois do último acontecido...

Complementando essas análises, observamos as figuras de ação presentes nos textos e detectamos principalmente a figura de ação ocorrência, que se apresenta em segmentos do discurso interativo e tem forte grau de contextualização e de implicação dos professores:

Salut Eliane..

Começamos a trabalhar no final da tarde, se vc puder dar algumas sugestões...amanhã terminaremos com certeza esta...

Flávia!

Estou concluindo a cópia dos arquivos em CD, para enviar para o Reginaldo.

Tenho umas dúvidas que talvez você possa me sanar.

1- Os arquivos devem ser gravados (em CD) para serem usados nas TVs pen-drive das escolas públicas do Governo do PR ou pelo sistema Windows? Pois dependendo da maneira que forem gravados, poderão não abrir.

2- Como proceder com relação a arquivos, como paginas de previsão de tempo e programações de viagem...que já não constam mais e até foram retiradas da Internet?

Não é possível fazer as referidas cópias.

Frederico

Outra figura de ação encontrada é a Acontecimento Passado, nos relatos de Antônio sobre a utilização das unidades em aula:

Salut Flavia!

Vamos às primeiras notícias,

As atividades de áudio tiveram um complicador. Não consegui baixar para execução no rádio nem na TV. No laboratório os alunos ligam o áudio ao mesmo tempo, sem falar na demora para baixar o documento. Teríamos que pensar como resolver este problema.

Salut Flavia...

Je viens de terminer un travail avec les élèves du deuxième année, ils ont préparé des dépliants touristiques (unité trois), à moi le travail a très bien marché.

Nesses exemplos, o acontecimento relatado ilustra o agir por fatos específicos, introduzidos por « vamos às primeiras notícias » e « je viens de terminer... », e propõem uma compreensão da situação pela ilustração das atividades realizadas.

A partir dessas análises pudemos vislumbrar uma das facetas da atividade de elaboração do LDP, a construção coletiva do trabalho, com a cooperação entre os professores de maneira mais ou menos acentuada, com a repartição das tarefas e a socialização das produções. Vimos que as trocas de e-mails tiveram como enunciadores principais Antônio e Flavia, porém os outros professores foram destinatários de uma grande parte, o que lhes permitiu acompanhar o desenrolar do processo de elaboração. Essa organização favoreceu o desenvolvimento de um coletivo de trabalho no qual os professores coordenam e entram em acordo sobre a realização do trabalho. Observamos também os vários papéis assumidos pelos membros da equipe: Antônio associou ao papel de elaborador o de professor durante todo o período, além de colega de trabalho; Flavia, além de elaboradora e colega, apresentou-se como pesquisadora; Rodolfo e Frederico oscilaram entre elaborador e colega e Fátima, com menor protagonismo nesse conjunto de textos, expressou-se sempre como colega de trabalho.

Na próxima seção, apresentaremos a análise dos relatos produzidos pelos professores e poderemos complementar nossa análise do processo de elaboração durante sua produção, do ponto de vista dos professores-elaboradores.

2.2. DURANTE A ELABORAÇÃO: RELATOS DE EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES-ELABORADORES

Nesta seção, apresentaremos a análise dos relatos de experiência, que será dividida em três itens, de acordo com as categorias expostas no capítulo de metodologia: nível dos contextos, nível da infraestrutura geral e nível enunciativo.

Nível dos contextos

Como vimos acima no estudo dos e-mails, as unidades que compõem o LDP-1 passaram por muitas refacções orientadas pela coordenadora do grupo via correio eletrônico, ficando prontas mais de um ano após o início do trabalho.

Após o segundo encontro presencial, os primeiros relatos de experiência são produzidos pelos PE e, após o terceiro encontro, eles são novamente solicitados a escrever. Analisando o contexto de produção mais amplo, podemos dizer que esses textos pertencem ao gênero textual relato de experiência pessoal, o que se confirma quando se observa que estão escritos em primeira pessoa e no passado. Os relatos foram produzidos a pedido da pesquisadora, em um espaço de tempo de uma semana após o término do segundo e do terceiro encontros presenciais, encontros que marcam duas fases da elaboração: término do LDP-1 e início do LDP-2. Os textos foram enviados por e-mail, sendo que quatro em documento anexado e dois no próprio corpo do e-mail. Os PE produziram os textos em casa, havendo tempo para uma reflexão antes da escrita. É interessante observar esse fato, uma vez que podemos levantar a hipótese de que os textos são produzidos para destinatários diferentes: um direto e outros indiretos. O destinatário direto é a pesquisadora, que oscila entre duas posições: a de colega elaboradora e a de estudante de doutorado, desenvolvendo uma pesquisa sobre esse trabalho de elaboração de LDP e tendo os colegas como sujeitos participantes da pesquisa. Como destinatários indiretos, podemos apontar a professora-formadora do trabalho de elaboração, uma vez que ela é também a orientadora da pesquisa de doutorado em questão, além de todas as pessoas que, de alguma forma, podem ter acesso à pesquisa. De forma ainda mais indireta, é possível que os PE imaginassem que seus relatos pudessem ser lidos pelas instâncias que solicitaram o trabalho, a coordenação institucional.

Analisando o contexto em que o texto foi produzido, observamos que há um direcionamento ao leitor indireto quando do uso de expressões com referência à teoria estudada para a produção do LDP e ao fato de o PE querer mostrar um entendimento da mesma, além da valorização dos orientadores do trabalho de elaboração:

*ANTÔNIO - ...tive a oportunidade de aprofundar a teoria do estudo com **Gêneros Textuais** e conhecer as **Sequências Didáticas**.... Creio que para mim as experiências que mais se revelam nessa produção é a **transposição didática** da **teoria dos Gêneros em Sequências Didáticas** que vai ao encontro das necessidades da sala de aula de língua francesa.*

*RODOLFO - Enfim em 2010 chegamos a um atalho, com **guardiões experientes** na trilha, que realmente dominavam o solo em que pisavam e por isso não tinham medo de monstros nem dos substantivos, muito menos do *passé composé*. Conheciam a floresta dos textos e dos gêneros, que **com destreza** nos apresentaram o mapa desta floresta. Hoje apreciamos a floresta inteira, sabemos apreciar suas árvores, arbustos, bromélias e nada mais parece monstro.*

*FREDERICO - A elaboração do material segue uma linha pedagógica, em que se trabalham as **sequências didáticas** em **gêneros textuais**. Estou convencido de que o ensino de línguas a partir de **sequências didáticas**, da utilização dos **gêneros textuais** nas diversas unidades de ensino, provocará uma transformação muito significativa ao ato de ensinar uma língua, tornando-se mais prazerosa ao aluno e menos desgastante ao professor.*

Podemos observar, nesses excertos, a valorização dada à teoria escolhida para elaboração do material, pois além de ser referida como título, iniciando por maiúsculas, ela “provocará uma transformação muito significativa”, tornando a aula “mais prazerosa”, pois “vai de encontro às necessidades da sala de aula” (*sic*)²⁹. Os textos mostram, assim, a influência dos destinatários pesquisadora, professora-formadora e coordenação institucional na escolha dos conteúdos temáticos abordados, uma vez que além de referirem-se à teoria de maneira positiva, apontam a coordenadora como “experiente”, alguém que tem o conhecimento e coordena “com destreza” a tarefa. A seguir, veremos a análise do nível da infraestrutura geral do texto.

Infraestrutura geral do texto

²⁹ Nesta formulação, o professor confunde o emprego de “ao encontro” e “de encontro”. A intenção aqui é de concordância e não de oposição, como representa a estrutura utilizada.

Com relação ao plano global dos conteúdos temáticos, podemos ressaltar alguns temas de maior interesse por estarem presentes em todos os relatos: a sequência cronológica do processo de elaboração, apreciação sobre o processo de elaboração, a inserção da linha teórica abordada, um pequeno histórico profissional pessoal, observação sobre mudança profissional a partir da experiência de elaboração, comentários sobre o grupo de trabalho e dificuldades encontradas.

Analisando os relatos, observamos a mobilização predominante do discurso interativo (presente atual e dêiticos) e do relato interativo (passado e dêiticos), contendo marcas da situação de enunciação em que foram produzidos, como dêiticos de pessoa e de tempo, bem como a explicitação de uma origem temporal, em que determinados segmentos são organizados cronologicamente e em primeira pessoa do singular. Podemos observar alguns exemplos abaixo:

Discurso interativo

*FREDERICO – (...) **estou convencido** de que o ensino de línguas a partir de sequências didáticas, da utilização dos gêneros textuais nas diversas unidades de ensino, provocará uma transformação muito significativa ao ato de ensinar uma língua...*

*RODOLFO – (...) talvez naquele tempo nossos olhos apenas apreciavam o conteúdo do texto e da língua. **Hoje apreciamos** a floresta inteira...*

*FÁTIMA- (...) o amadurecimento veio ao longo dos meses, a ideia que tinha lá no início **veio sendo construída até aqui...***

Relato interativo

*ANTÔNIO – (...) vejo que a convocação para elaboração deste material **nos ofertou uma grande oportunidade** de aprendizado e de realização profissional...*

*FREDERICO- (...) **pela primeira vez tive noção** dessa concepção didática...,*

*FÁTIMA – (...) posso dizer que **não tinha a real dimensão...**, mas logo veio a frustração pois **bloqueei no meio do caminho** e as coisa não fluíram do jeito que imaginei...*

Como podemos observar, há predominância da implicação enunciativa, característica desses tipos de discurso, bem como uma maior ênfase a uma apreciação positiva do processo de elaboração, devido à situação de produção dos textos e aos destinatários (explícitos e implícitos) aos quais os textos se dirigem.

Encontramos nos relatos dois segmentos de discurso teórico (ausência de dêiticos, posicionamento distanciado, pretensa verdade das asserções) presentes nos momentos em que o autor cita trechos dos textos oficiais ou em momentos em que o autor faz menção a um ditado popular. Nesse caso o dêitico nós engloba todas as pessoas e parece uma verdade absoluta. Vejamos os dois exemplos nos excertos abaixo:

ANTÔNIO - A partir dos Gêneros Textuais escolhidos para cada unidade, a progressão linguística contemplada se apoia diretamente nos textos escolhidos, como está perfeitamente previsto nas DCE.

Propõe-se que, nas aulas de Língua Estrangeira Moderna, o professor aborde os vários gêneros textuais, em atividades diversificadas, analisando a função do gênero estudado, sua composição, a distribuição de informações, o grau de informação presente ali, a intertextualidade, os recursos coesivos, a coerência e, somente depois de tudo isso, a gramática em si. Sendo assim, o ensino deixa de priorizar a gramática para trabalhar com o texto, sem, no entanto, abandoná-la. (DCE, p. 79)

FÁTIMA –(...) pois é errando que teremos grandes acertos.

É interessante notar que o discurso teórico aparece trazendo uma voz da autoridade, ao mesmo tempo em que distancia o os produtores dos textos. Temos então a representação de uma verdade generalizada, que serve para todos, mas da qual o autor pode, por esse mesmo motivo, manter-se distanciado. A inserção do discurso teórico nos relatos os aproxima das orientações oficiais, mas indica que os produtores não se responsabilizam enunciativamente pelo que está sendo dito. Dessa maneira assumem menor responsabilidade pelo trabalho com os gêneros, pois como vimos nas análises dos e-

mails há sempre uma desconfiança que pode ser percebida subliminarmente quanto à instituição e às orientações que dela emanam.

Após termos analisado o plano global e os tipos de discurso que se materializam nos textos, continuaremos, na próxima seção, com a análise do nível enunciativo.

Os mecanismos enunciativos

Nesta seção, buscaremos compreender como estão representados os enunciadores e destinatários dos textos, através das marcas da situação de ação de linguagem, bem como identificar as diferentes vozes presentes e as modalizações que permitem aos enunciadores exprimir seu posicionamento.

Como já expusemos anteriormente, esses textos foram produzidos pelos PE após duas etapas do processo de elaboração do LDP. Identificamos, assim, os enunciadores dos textos através da utilização dos verbos em primeira pessoa do singular, como podemos ver nos exemplos abaixo:

FREDERICO

(relato 1): **Faço** parte de um grupo de 5 (cinco) professores da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná (...). A **minha** participação neste grupo de trabalho não tem sido muito significativa para o grupo, mas **para mim** tem sido de uma importância ímpar.

(relato 2) A impressão que **tenho** é que quando terminar este trabalho, aí sim **estarei** mais preparado para começar a executá-lo.

ANTÔNIO

(relato 1): Neste breve relato **tomarei** a liberdade de escrever em primeira, já que **falo** de experiências pessoais, que podem coincidir ou não com as do grupo ao qual participo.

(relato 2): **Acredito** que a proposta inicial do grupo (de francês) que partia das práticas discursivas: narrar, descrever e argumentar e seus gêneros textuais representantes foi determinante no resultado positivo do material.

RODOLFO: Achei curioso **meu ingresso** no magistério no Estado do Paraná em 2005 para lecionar no CELEM (...)

*FÁTIMA: Na primeira etapa **posso** dizer que não tinha a real dimensão de fazer um material didático e além de não estar tão familiarizada com esta nova concepção de língua.*

Esses pronomes e desinências verbais as de primeira pessoa do singular foram utilizados, sobretudo, no início dos textos, quando da breve apresentação de cada um dos autores. No decorrer dos relatos, o enunciador passa da pessoa singular para o coletivo, aparecendo o *nós* e as conjugações verbais de primeira pessoa do plural. Vejamos alguns exemplos:

*ANTÔNIO: (relato 2) Nesta etapa de elaboração do Material, **pudemos** ver mais concretamente o resultado do processo de elaboração, o material impresso, mesmo de maneira ainda “artesanal” **nos** deu uma prévia de como será depois de pronto (...). Essa escolha foi o norteador do processo, pois se inicialmente não **sabíamos** exatamente como elaborar o material, **sabíamos** exatamente o que **teríamos** de fazer.*

*RODOLFO: Enfim em 2010 **chegamos** a um atalho, com guardiões experientes na trilha, (...) com destreza **nos** apresentaram o mapa desta floresta, de onde **saímos**, por onde **passaríamos**, onde **chegaríamos**, com qual objetivo, porquê, como, onde, latitude, longitude, direção, precisão... Conduziram-**nos** por caminhos seguros (...)*

*FREDERICO: (relato 1) Num encontro no 1º semestre de 2010 **iniciamos** a elaboração das sequências didáticas e no encontro de 04 a 08 de julho de 2011 já **concluimos** as oito unidades do P 1.*

Percebemos, com essa mudança, o fato de o trabalho ser considerado coletivo, um processo que se desenvolve no grupo e não individualmente, diferentemente das colocações de opinião vistas nos trechos anteriores. Com esse recurso, o enunciador passa a ser o grupo de elaboração (PE e professora-formadora).

Encontramos em dois relatos, entretanto, o *nós* referindo-se a outros grupos, diferente do grupo de elaboração.

*RODOLFO: **Formatamos** uma sequência baseada na **nossa** experiência, temas, progressão gramatical e nos métodos por **nós** utilizados.*

*Naquele momento **navegávamos** num mar textos sem saber muito bem o motivo e objetivo daquela empreitada proposta pela Secretaria de Educação.*

*Nova trilha no início de 2009!!! A secretaria retomava a ideia do livro didático público, formação do professor sob um novo enfoque “gêneros textuais”, baseados em textos autênticos, Bakhtin, não **estávamos** no mar, o chão parecia mais firme, mas ainda muita, muita neblina. Não **sabíamos** em que território **andávamos** (...)*

*Enfim em 2010 **chegamos** a um atalho (...)*

Nesse trecho, Rodolfo refere-se primeiramente a um grupo formado anteriormente para uma tentativa de elaboração de material didático em 2007, para em seguida referir-se aos professores de francês do estado e, finalmente, ao grupo de professores elaboradores de 2010.

Antônio também apresenta essa mudança do *nós* como todos os professores de francês do estado para *nós*, o grupo de professores elaboradores, como podemos ver abaixo:

*ANTÔNIO: (...) vale ressaltar a insistência do Professor formador para que **nós participássemos** desse processo, já que muitos pareciam incrédulos dos resultados desta seleção.*

*(...) No primeiro encontro entre alegrias e frustrações (dois extremos que existem em qualquer relação humana), **tivemos** muito trabalho, de sete a oito horas diárias.*

Além dos enunciadores e destinatários, podemos identificar outros referentes nos textos, que, apesar de não participar da situação de comunicação em curso, são agentes que interferem na construção de sentidos do texto. Observamos primeiramente a referência à coordenadora do trabalho.

*FREDERICO: (relato 1) O assessoramento pedagógico é feito pela **Professora Dra. Eliane***

Lousada, o que dá garantia de qualidade ao trabalho executado.

(relato 2) A cada encontro, com o andamento do trabalho, a análise dos diversos trabalhos já concluídos, o intercâmbio entre colegas, a orientação **da Eliane** e o avanço na elaboração deste material didático, tendo a exploração dos gêneros textuais como foco, as coisas vão ficando cada vez mais claras.

ANTÔNIO: (relato 1) e principalmente sob orientação de uma profissional com qualidade da **Professora Eliane Lousada** (...)

(relato 2) Com a orientação das professoras consultoras, **principalmente da professora Eliane Lousada** que está diretamente ligada à produção do material para língua francesa (...)

RODOLFO: Enfim em 2010 chegamos a um atalho, com **guardiões experientes** na trilha, que realmente dominavam o solo em que pisavam. (...) Conheciam a floresta dos textos e dos gêneros, que com destreza nos apresentaram o mapa desta floresta.

Vemos, nesses trechos, que a coordenadora é vista como alguém bastante experiente, que tem o conhecimento necessário e sabe transmiti-lo, como uma “guardiã experiente” e, com isso, os professores confiam na garantia de qualidade para o trabalho. Percebemos também que do primeiro relato para o segundo, Frederico demonstra uma maior proximidade para com a coordenadora, deixando de lado o tratamento de autoridade (Professora Dra.) e o sobrenome, para referir-se a ela apenas pelo primeiro nome. Isso decorre da confiança que ele foi desenvolvendo durante o processo de elaboração, o que pode ser constatado por sua afirmação de que o trabalho está mais claro. Com relação ao referente “grupo de professores”, além de designar o grupo de elaboração, de acordo com o que já expusemos, ele aparece também em terceira pessoa, ou por se tratar de outro grupo do qual o professor fez parte, ou por se referir ao coletivo de professores de francês do estado. Nesses momentos, observamos a distância que o professor (enunciador) toma do grupo, por não se incluir totalmente nele.

RODOLFO: Creio que foi em 2007, que **um grupo de professores do CELEM** foi selecionado/convocado para a realização do livro didático do francês, cujo objetivo era unificar e distribuir o material em todo o Estado do Paraná.

ANTONIO: (relato 1) com isso a formação do ano anterior teve continuidade e **o grupo teve** a oportunidade de aplicar novamente a teoria de Gêneros e Sequências Didáticas em atividades práticas. Na oportunidade **o grupo foi convidado** a enviar atividades exemplares para uma

possível produção do material didático.

*(...) a participação em **um grupo de professores, que se demonstrou unido**, com um objetivo em comum, no qual as ideias, diferenças e limitações foram respeitadas (...)*

*(relato 2) Acredito que a proposta inicial **do grupo (de francês)** que partia das práticas discursivas: narrar, descrever e argumentar e seus gêneros textuais representantes foi determinante no resultado positivo do material.*

*FREDERICO: (relato 1) Faço parte de **um grupo de 5 (cinco) professores** da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná, empenhados em elaborar material didático de Francês, para alunos do CELEM. Todos **os componentes do grupo** atuam no CELEM, e com exceção a mim, tem excelente domínio da língua francesa, o que tem facilitado o andamento dos trabalhos.*

*A minha participação **neste grupo de trabalho** não tem sido muito significativa para **o grupo**, mas para mim tem sido de uma importância ímpar. (...) Tenho certeza que a participação **neste grupo de trabalho** tem sido **muito proveitosa para mim** e já tem sido significativa para o meu desempenho em sala de aula.*

*(relato 2) A cada encontro, com o andamento do trabalho, a análise dos diversos trabalhos já concluídos, o intercâmbio **entre colegas**(...)*

*Quanto ao **nosso grupo**, penso que não deixa nada a desejar, em relação aos de Espanhol e Inglês, pois temos os objetivos bem claros a respeito do material já elaborado e a concluir (...)*

Ressaltamos, nesses trechos, a maneira como Frederico se refere ao grupo. No primeiro relato, ele se coloca fora dele, pois diz não ter a mesma experiência que os outros componentes e não contribuir significativamente para o trabalho. Já no segundo relato, passa a pertencer ao “nosso grupo”, desenvolvendo o trabalho “entre colegas”. Podemos observar, aqui, uma mudança na maneira como Frederico vê seu próprio trabalho, pois percebemos que, ao longo do trabalho de elaboração, ele passa a se ver como parte integrante do grupo.

Outro referente de grande recorrência nos textos é a teoria dos gêneros textuais.

*ANTÔNIO: (relato 1) Foi em 2009, na formação oferecida pela SEED, com a Professora Eliane Lousada, que tive a oportunidade de aprofundar **a teoria do estudo com Gêneros Textuais** e conhecer **as Sequências Didáticas**, mesmo sem um pré-conhecimento suficiente que eu deveria ter sobre **o tema dos Gêneros Textuais e as Sequências**, a abordagem me pareceu tão agradável com um direcionamento prático ao ensino de língua, o que não acontecia com as formações precedentes.*

*(...) com isso a formação do ano anterior teve continuidade e o grupo teve a oportunidade de aplicar novamente **a teoria de Gêneros e Sequências Didáticas** em atividades práticas.*

*(...) Creio que para mim as experiências que mais se revelam nessa produção é **a transposição didática da teoria dos Gêneros em Sequências Didáticas** que vai ao encontro das necessidades*

da sala de aula de língua francesa.

*FREDERICO: (relato 1) A elaboração do material segue **uma linha pedagógica**, em que se trabalham **as sequências didáticas em gêneros textuais**, e teve início com 2 semanas de cursos promovidos pelo CELEM, onde, pela primeira vez tive noção dessa **concepção didática** para o ensino de língua estrangeira e também da língua materna.*

*(relato 2) afinal, o fato de se publicar um trabalho **nesta linha** é uma responsabilidade muito grande a ser levada muito sério.*

*RODOLFO: Nova trilha no início de 2009!!! A secretaria retomava a ideia do livro didático público, formação do professor sob um **novo enfoque “gêneros textuais”**, baseados em textos autênticos, Bakhtin, não estávamos no mar, o chão parecia mais firme, mas ainda muita, muita neblina. (...) Conheciam **a floresta dos textos e dos gêneros**, que com destreza nos apresentaram **o mapa desta floresta** (...) e chegamos em 2011 na finalização do primeiro livro didático de francês baseado em **gêneros textuais**.*

*FÁTIMA: Na primeira etapa posso dizer que não tinha a real dimensão de fazer um material didático e além de não estar tão familiarizada com esta **nova concepção de língua**.*

Observamos, nesses excertos, que a teoria é vista diferentemente pelos PE: teoria, linha pedagógica, enfoque e concepção de língua. Isso reflete as diferentes visões de cada um sobre a didática.

Com relação ao material didático, os PE referem-se tanto aos vários manuais disponíveis no mercado quanto ao que está sendo elaborado pelo grupo (LDP). Sobre esse, os PE referem-se a ele tomando ora o todo, ora suas unidades:

*ANTÔNIO: (relato 1) Em mais uma retrospectiva, lembro-me também das minhas primeiras experiências profissionais. Quando realmente me deparei (obrigatoriamente) com **escolha de material didático** ou preparação de atividades. (...) Minha angustia era aumentada quando me reencontrava com os colegas de Língua francesa e constatava que cada um, a seu modo e da melhor maneira possível, **criava ou adotava um material didático** que era diferente de todos os outros colegas.*

*(...) Na oportunidade o grupo foi convidado a enviar **atividades exemplares** para uma possível produção do **material didático**. (...) Ainda em 2010, tivemos a feliz notícia de que **o material didático** tinha uma possibilidade real de existir. Felizmente neste ano de 2011, houve novo encontro para a **produção do material** e depois de muito trabalho, foi finalizada mais um etapa de produção que acredito que será uma das últimas do material **do primeiro livro (P1)**.*

*(relato 2) Nesta **etapa de elaboração do Material**, pudemos ver mais concretamente o resultado do processo de elaboração, **o material** impresso, mesmo de maneira ainda “artesanal”(…). Nessa etapa, através da **elaboração do livro do professor** além de verificarmos possíveis arestas das produções iniciais (...). Como professor vejo que um dos anseios dos colegas (que também é*

*meu) é verificar que em **grande parte dos materiais** não há uma progressão linguística satisfatória.*

*Enfim, vejo que a convocação para elaboração **deste material** nos ofertou uma grande oportunidade de aprendizado e de realização profissional, porém essa oportunidade implicou em uma grande responsabilidade, já que **o material não será nosso**, nem mesmo dos professores e alunos de francês, mas da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, e assim irá refletir diretamente a concepção de ensino da Secretaria.*

Antônio, nesses trechos, expressa as dificuldades que ele constata enquanto professor com relação à escolha de materiais didáticos, e à falta de direcionamento para os professores (do CELEM) com relação à progressão linguística e encaminhamentos metodológicos. No início do processo de elaboração, expressa certa dúvida, referindo-se a “uma possível produção” do material, ou ainda “possibilidade real de existir”. Já no decorrer da elaboração, para além do material, vê o processo como enriquecedor de seu desenvolvimento profissional, proporcionando aprendizado e realização. Porém, com relação ao material elaborado, toma uma grande distância, uma vez que não será do grupo (“não será nosso”), mas sim da Secretaria de Educação.

Para Frederico, o material elaborado destina-se aos alunos do CELEM, tornando as aulas mais prazerosas, e aos professores do CELEM, que sofrem com a falta de material específico, como podemos ver nos excertos abaixo:

*FREDERICO: (relato 1) Faço parte de um grupo de 5 (cinco) professores da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná, empenhados em elaborar **material didático de Francês**, para alunos do CELEM. (...) Num encontro no 1º semestre de 2010 iniciamos a elaboração **das sequências didáticas** e no encontro de 04 a 08 de julho de 2011 já concluímos **as oito unidades do P 1** (Primeiro período). Em encontros posteriores serão elaborados as restantes **oito unidades do P 2**, que comporão o **livro didático** a ser utilizado pelos alunos de francês do CELEM. (...) Estou convencido de que o ensino de línguas a partir de **sequências didáticas**, da utilização dos gêneros textuais nas **diversas unidades de ensino**, provocará uma transformação muito significativa ao ato de ensinar uma língua, tornando-se mais prazerosa ao aluno e menos desgastante ao professor.*

*(relato 2) Na semana de 26 a 30 de outubro de 2011 foi realizada mais uma etapa da elaboração de **material didático** para alunos do francês do CELEM. (...) o fato de se publicar **um trabalho** nesta linha é uma responsabilidade muito grande a ser levada muito sério e que vem a suprir uma grande lacuna no ensino de línguas, que é a falta **de material didático específico do CELEM**.*

No relato de Rodolfo, acompanhamos sua caminhada na interação com diversos livros didáticos³⁰ para o ensino do francês, desde que era aprendiz até sua atividade docente atual. Veremos alguns exemplos abaixo:

*RODOLFO: Fui alfabetizado através do **método “Archipel”**, onde proliferavam textos autênticos por todos os lados. Na universidade, o **método comunicativo** era o bola da vez (...).*

*Achei curioso meu ingresso no magistério no Estado do Paraná em 2005 para lecionar no CELEM, porque não havia nenhuma orientação na escola onde iniciei meu trabalho, a não ser pela indicação do **livro ali já adotado**, não lembro qual era o nome **do método**, mas era ultrapassado. Enfim, mudanças daqui e mudanças dali, consegui **mudar o método** conforme o que estava mais atual e na “moda”, a partir das exposições das editoras, vendedores, cores, planejamento gráfico etc.*

*Creio que foi em 2007, que um grupo de professores do CELEM foi selecionado/ convocado para a realização do **livro didático do francês**, cujo objetivo era unificar e distribuir o **material** em todo o Estado do Paraná. . Lembro-me que a única orientação foi para trazermos textos e material que utilizávamos em sala de aula e os mesmos deveriam ser “autênticos”, não poderiam ser textos didatizados ou construídos pedagogicamente como **nos métodos** disponíveis no mercado editorial.*

*Nova trilha no início de 2009!!! A secretaria retomava a ideia do **livro didático público**, formação do professor sob um novo enfoque “gêneros textuais”, baseados em textos autênticos (...) e chegamos em 2011 na finalização do **primeiro livro didático de francês** baseado em gêneros textuais.*

Podemos observar aqui a dimensão transpessoal do métier (CLOT, 2005), a construção histórica que se revela nos livros didáticos desenvolvidos e utilizados em dado contexto e em dado momento da história da didática. O livro didático se constitui como um instrumento do trabalho do professor. Ao propor a elaboração de um livro didático, instrumento que concentra as ações do professor, e trazer os professores da rede para realizarem esse trabalho, a SEED agiu na parte focal do trabalho do professor proporcionando assim um importante processo formativo para os PE, pois agiu justamente sobre esse instrumento que se encontra no centro de seu trabalho.

³⁰ Os livros didáticos são chamados, em francês, de “manuels” e, de maneira abusiva, de “méthodes”, por isso Rodolfo usa a palavra: método.

Passaremos, agora, ao estudo das vozes que se manifestam nos textos. De acordo com Bronckart (1999), “as vozes podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”. Complementando o exposto por Bronckart (1999), para a identificação das vozes, procuramos marcas linguísticas que permitam identificar a responsabilidade enunciativa, como marcas explícitas (aspas, travessão), discurso indireto introduzido por verbos discendi (MAINGUENEAU, 2001) ou palavras pertencentes ao jargão profissional (AUTHIER-REVUZ, 2001).

Consideramos os relatos como textos polifônicos³¹ (BRONCKART, 1999/2009), pois podemos distinguir neles várias vozes. Podemos detectar principalmente a voz do autor, que se transforma na voz do grupo de professores-elaboradores no decorrer do texto; mas detectamos também a voz de autoridade e vozes da didática.

A voz do autor aparece explícita quando ele se coloca como enunciador, utilizando a primeira pessoa, como nos exemplos abaixo:

*RODOLFO: Achei curioso **meu** ingresso no magistério no Estado do Paraná em 2005 para lecionar no CELEM, porque não havia nenhuma orientação na escola onde **iniciei** meu trabalho, a não ser pela indicação do livro ali já adotado, não **lembro** qual era o nome do método, mas era ultrapassado.*

*FREDERICO: A **minha** participação neste grupo de trabalho não tem sido muito significativa para o grupo, mas **para mim** tem sido de uma importância impar. É a única oportunidade que **tenho** de praticar o uso da língua, de estar em contato com outros professores de Francês e acima de tudo travar contato com estas novas metodologias de ensino de línguas que, **para mim**, além de ser inovadora, provocará uma mudança radical nas abordagens pedagógicas docentes.*

*FÁTIMA: (...) mas logo veio a frustração pois **bloquei** no meio do caminho e as coisas não fluíam do jeito que **imaginei**... Tem muita coisa para ser feita e revista, mas **sinto** que **estou** no caminho certo...*

³¹ Na perspectiva que adotamos, todos os textos são polifônicos, pois eles são sempre criados no já-dito de outros textos e discursos. É o que Authier-Revuz (2001) chama de “heterogeneidade constitutiva”, inspirada nos estudos bakhtinianos.

Como vimos anteriormente, esse enunciador singular dá a voz ao grupo de PE no decorrer do texto, transferindo a responsabilidade enunciativa a um novo autor coletivo, *nós*:

ANTÔNIO: Nessa etapa, através da elaboração do livro do professor, além de verificarmos possíveis arestas das produções iniciais (erros de ortografia, perguntas ambíguas, etc), pudemos verificar que a progressão linguística foi contemplada.

FREDERICO: A cada encontro, com o andamento do trabalho, a análise dos diversos trabalhos já concluídos, o intercâmbio entre colegas, a orientação da Eliane e o avanço na elaboração deste material didático, tendo a exploração dos gêneros textuais como foco, as coisas vão ficando cada vez mais claras.

RODOLFO: Embora trabalhássemos com determinado gênero, não indagávamos sobre a situação de comunicação, sobre o contexto e organização. Talvez naqueles tempos nossos olhos apenas apreciavam o conteúdo do texto e da língua. Hoje apreciamos a floresta inteira, sabemos apreciar suas árvores, arbustos, bromélias e nada mais parece monstro.

Podemos então observar que a circulação da dimensão interpessoal (CLOT, 2005), por meio dos diálogos e trocas estabelecidos entre os PE na realização do trabalho coletivo permite aos professores se integrarem no coletivo de trabalho (CAROLY; CLOT, 2004) e se apropriarem das maneiras de fazer e de dizer próprias do grupo.

Outra voz presente é a voz da autoridade. Podemos detectá-la através de unidades lexicais utilizadas no intuito de valorizar alguém ou algo. Nos textos, observamos essa voz na citação de um trecho da DCE e na referência à coordenação do CELEM.

FREDERICO: (relato 1) Todos os componentes do grupo atuam no CELEM, e com exceção a mim, têm excelente domínio da língua francesa, o que tem facilitado o andamento dos trabalhos. O assessoramento pedagógico é feito pela Professora Dra. Eliane Louzada, o que dá garantia de qualidade ao trabalho executado.

ANTÔNIO: (relato 2) A partir dos Gêneros textuais escolhidos para cada unidade, a progressão linguística contemplada se apoia diretamente nos textos escolhidos, como está perfeitamente previsto nas DCE.

Propõe-se que, nas aulas de Língua Estrangeira Moderna, o professor aborde

os vários gêneros textuais, em atividades diversificadas, analisando a função do gênero estudado, sua composição, a distribuição de informações, o grau de informação presente ali, a intertextualidade, os recursos coesivos, a coerência e, somente depois de tudo isso, a gramática em si. Sendo assim, o ensino deixa de priorizar a gramática para trabalhar com o texto, sem, no entanto, abandoná-lo. (DCE, p.79)

As vozes da didática podem ser detectadas em vários segmentos dos relatos, por meio de termos teóricos que fazem parte do jargão profissional. Abaixo, observamos alguns exemplos de unidades lexicais que se referem à teoria adotada para a elaboração do LDP:

ANTÔNIO: (relato 1) Creio que para mim as experiências que mais se revelam nessa produção é a transposição didática da teoria dos Gêneros em Sequências Didáticas que vai ao encontro das necessidades da sala de aula de língua francesa, (atividade dinâmicas com objetivos concretos).

(relato 2) Acredito que a proposta inicial do grupo (de francês) que partia das práticas discursivas: narrar, descrever e argumentar e seus gêneros textuais representantes foi determinante no resultado positivo do material.

FREDERICO: Estou convencido de que o ensino de línguas a partir de sequências didáticas, da utilização dos gêneros textuais nas diversas unidades de ensino, provocará uma transformação muito significativa ao ato de ensinar uma língua, tornando-se mais prazerosa ao aluno e menos desgastante ao professor. Mais prazerosa, pois o aluno constatará a evolução mais rápida na aquisição dos conhecimentos, que é seu objetivo. Menos desgastante para o professor que já terá, em cada unidade, uma série enorme de textos, exercícios, questionamentos, sugestões de trabalhos e indicações de fontes de pesquisas.

Já no relato de Rodolfo, detectamos a voz da didática dividida em duas vertentes: a abordagem dos gêneros textuais e a abordagem tradicional. Essas vozes são percebidas por meio do jargão profissional, como indica Authier-Revuz (2001): são as palavras “gramática”, “substantivo”, “passé composé” e também “gêneros textuais” que nos permitem identificá-las. No relato, essas palavras tanto mostram pertencer a um jargão, que o autor as coloca entre aspas, reforçando seu caráter polifônico de “voz de outro discurso”, neste caso, o da didática. As duas vertentes da voz da didática, abordagem

dos gêneros textuais e abordagem tradicional, são apresentadas por meio do recurso da metáfora literária que causa efeito de ironia.

RODOLFO: A secretaria retomava a ideia do livro didático público, formação do professor sob um novo enfoque “gêneros textuais”, baseados em textos autênticos, Bakhtin, não estávamos no mar, o chão parecia mais firme, mas ainda muita, muita neblina. Não sabíamos em que território andávamos, falava-se, havia boatos, quase um cochicho, palavras proibidas: “substantivos” um sacrilégio, “passé composé” guilhotina !!!!! GRAMATICA??? Não sei qual seria o castigo. O que sei é que havia um algoz nesta história, um inimigo abominável, o qual deveria ficar trancado a sete chaves e vigiado por sete dragões ferozes: o estruturalismo e qualquer palavra que tivesse sido utilizada nos manuais que deram vida a este monstro terrível da humanidade.

Entendemos a ironia no excerto acima conforme nos apresenta Brait (2008, p.73), segundo a qual o discurso irônico, “por meio de mecanismos dialógicos, se oferece basicamente como argumentação direta e indiretamente estruturada, como paradoxo argumentativo, como afrontamento de ideias e de normas institucionais, como instauração da polêmica ou mesmo como estratégia defensiva”. No trecho acima, a ironia aparece como estratégia defensiva, pois, de acordo com o que já expusemos sobre o contexto de produção do relato e seus destinatários, sobretudo os indiretos, o professor se vale do recurso da ironia para falar da gramática (que aparece em letras maiúsculas) e de palavras ligadas ao ensino da língua (substantivos, passé composé), que aparecem entre aspas e ao lado de palavras como *sacrilégio* e *guilhotina*. Dessa forma, o autor assume a posição de quem, mesmo concordando com isso, não pode dizê-lo abertamente, pois nessa situação de produção, um livro didático baseado em gêneros textuais, causaria estranhamento que ele discordasse da teoria adotada. Apesar disso, vemos que ele mostra ainda certa resistência para com a teoria preconizada, pois traz as marcas de um descrédito nas propostas feitas pela SEED, em decorrência de experiências passadas mal sucedidas. Temos aqui o afrontamento de ideias e a defesa de que nos fala Brait (2008), pois o professor tem seu poder de agir diminuído pela imposição de uma abordagem teórica. Com a utilização desse discurso irônico, ele nos mostra que sua formação, sua prática são desconsideradas.

Com relação às vozes, observamos, ainda, a ocorrência da voz da instituição, fazendo referência à “importância e responsabilidade do trabalho, pois suprirá uma grande lacuna no ensino de línguas”, a voz do coletivo de professores do CELEM, primeiro

“incrédulos” e logo em seguida “felizes com a possibilidade de o material didático vir a existir”. Vejamos, respectivamente, um exemplo de cada uma dessas vozes:

FREDERICO: afinal, o fato de se publicar um trabalho nesta linha é uma responsabilidade muito grande a ser levada muito sério e que vem a suprir uma grande lacuna no ensino de línguas, que é a falta de material didático específico do CELEM.

ANTÔNIO: Na oportunidade o grupo foi convidado a enviar atividades exemplares para uma possível produção do material didático, vale ressaltar a insistência do Professor Luciano para que nós participássemos desse processo, já que muitos pareciam incrédulos dos resultados desta seleção. Ainda em 2010, tivemos a feliz notícia de que o material didático tinha uma possibilidade real de existir.

Após termos analisado as vozes que se manifestam nos relatos, passaremos para a análise das modalizações. Conforme expusemos nos pressupostos teóricos, analisaremos a ocorrência de modalizações lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas (BRONCKART, 1999/2009).

As modalizações lógicas aparecem nos relatos sempre que o enunciador se refere ao processo de elaboração do LDP, com a intenção de dar certeza ao destinatário da qualidade e sucesso, tanto do processo, quanto do produto final dessa elaboração. Isso é decorrente da situação de produção, conforme expusemos na análise do contexto de produção:

*ANTÔNIO: **Acredito que** a proposta inicial do grupo (de francês) que partia das práticas discursivas: narrar, descrever e argumentar e seus gêneros textuais representantes foi determinante no resultado positivo do material. (...) **estou certo de que** o material produzido terá a qualidade necessária para o sucesso almejado tanto pela Secretaria quanto para nós professores de francês do Estado do Paraná*

As modalizações deônticas, por sua vez, expressam o dever, ora do professor para consigo mesmo, ora através das normas impostas pela coordenação para realização do trabalho. Esse dever se manifesta também partindo de uma fonte genérica, representada

pelo verbo em terceira pessoa, que pode representar tanto a solicitação da coordenação quanto da própria professora para si mesma.

*ANTÔNIO: (...)mesmo sem um pré-conhecimento suficiente **que eu deveria ter** sobre o tema dos Gêneros Textuais e as Sequências (...)*

*RODOLFO: Lembro-me que a única orientação foi para trazermos textos e material que utilizávamos em sala de aula e os mesmos **deveriam ser** “autênticos”, **não poderiam ser** textos didatizados ou construídos pedagogicamente como nos métodos disponíveis no mercado editorial.*

O dever representado pelas modalizações deônticas do segundo excerto nos remetem à abordagem que é imposta pela coordenação que comandou o trabalho e tem valor de prescrição. Nesse momento não estava clara a abordagem, nem para a coordenação nem para os professores.

Já as modalizações apreciativas permitem manifestar a opinião do enunciador – professor (de maneira sempre positiva), seja sobre o processo de elaboração, sobre os colegas, sobre a coordenação do trabalho, como consequência direta da situação de comunicação. Mesmo quando Antônio se manifesta com relação a “ter muito trabalho”, indica esse fato como positivo, pois permitiu “aprender muito”:

*FREDERICO: Todos os componentes do grupo atuam no CELEM, e com exceção a mim, tem **excelente domínio** da língua francesa, o que tem facilitado o andamento dos trabalhos. (...), provocará uma transformação **muito significativa** ao ato de ensinar uma língua (...).*

*ANTÔNIO: Minha angustia era aumentada quando me reencontrava com os colegas de Língua francesa e constatava que cada um, a seu modo e **da melhor maneira possível**, criava ou adotava um material didático que era diferente de todos os outros colegas.*

*No primeiro encontro entre alegrias e frustrações (dois extremos que existem em qualquer relação humana), tivemos **muito** trabalho, de sete a oito horas diárias, **aprendi muito**, ao ponto de terminar a semana **confiante** de que material seria concretizado.*

***Felizmente** neste ano de 2011, houve novo encontro para a produção do material e depois de muito trabalho, foi finalizada mais um etapa de produção que acredito que será uma das últimas*

do material do primeiro livro (P1).

*RODOLFO: Enfim em 2010 chegamos a um atalho, com guardiões experientes na trilha, que **realmente dominavam** o solo em que pisavam (...). Conheciam a floresta dos textos e dos gêneros, que **com destreza** nos apresentaram o mapa desta floresta (...).*

Quanto a essas modalizações apreciativas de valor positivo, é importante ressaltar que, levando-se em conta o contexto de produção e os destinatários, conforme expusemos anteriormente, levantamos a hipótese de que os professores dificilmente teriam podido se posicionar de maneira diferente, avaliando negativamente ou colocando em dúvida a qualidade da equipe e do trabalho de elaboração.

Finalmente, as modalizações pragmáticas atribuem ao grupo de PE o poder de agir nesse processo, mesmo quando o grupo está referenciado como um professor genérico (você):

*FÁTIMA: No início tudo era novo e ao mesmo tempo **você quer mostrar** resultados e que eles sejam imediatos.*

Ao final dessas análises, observamos que, por meio dos recursos linguísticos aqui observados, podemos observar a imagem que é construída nos textos pelos professores-elaboradores. Dessa forma, Antônio se apresenta como alguém que está confiante e acredita do processo de elaboração e na teoria que o embasa, além de valorizar a aprendizagem do grupo nessa atividade. Ele dá mostras, também, de que o que ele guardará com ele da experiência será a formação, já que o livro não pertence realmente ao grupo. Veremos nas análises seguintes que, após o término do processo de elaboração, Antônio deixou de se comunicar com o grupo. Levantamos a hipótese de que seu interesse se concentrou no processo formativo oferecido por essa etapa do processo. Dessa maneira, observamos que ele se reconheceu como aprendiz e uma nova maneira de ensinar, um professor em formação. Frederico, por sua vez, se coloca sempre em uma posição de menos experiente que os demais, com os quais aprende

muito. Ele também valoriza o processo e a teoria adotada e vai, aos poucos, se sentindo integrado no coletivo de professores-elaboradores. Já Fátima produz um relato bastante pessoal, no qual aponta suas dificuldades particulares durante o processo. Por fim, Rodolfo busca aparentemente enaltecer a figura da coordenação de elaboração do LDP, bem como a equipe que organiza os trabalhos. No que diz respeito à elaboração propriamente dita, ele atribui a responsabilidade enunciativa a “nós”, o grupo de elaboração. Esse recurso, aliado ao tom irônico crescente do texto, nos permite perceber que, mesmo parecendo concordar, ele demonstra suas reticências quanto à abordagem teórica, bem como uma diminuição de seu poder de agir, imposta pela SEED que impõe abordagens, contribuindo para desvalorizar, assim, os conhecimentos construídos em sua história profissional.

3. ANÁLISE DAS AUTOCONFRONTAÇÕES

Completando nosso quadro de análise, veremos a análise dos textos produzidos nas entrevistas de autoconfrontação e na reunião de retrospectiva da equipe, realizada dois anos após o último encontro presencial de elaboração do LPD. Como vimos nos Pressupostos Teóricos, ao realizar as autoconfrontações, proporcionamos um deslocamento da atividade para um novo contexto, no qual os professores realizam juntamente com a pesquisadora a análise de seu trabalho. O diálogo e as controvérsias gerados nas entrevistas, ao redobrar a experiência por meio da relação dialógica (FAITA; VIEIRA, 2003), possibilitam a transformação do trabalho e do desenvolvimento tanto do professor quanto do coletivo. A análise desses textos nos permitirá observar traços desse desenvolvimento profissional dos professores participantes, bem como a apropriação dos instrumentos disponibilizados durante o processo.

3.1. OBSERVANDO SEU PRÓPRIO TRABALHO: A AUTOCONFRONTAÇÃO

Nesta seção, apresentaremos a análise das autoconfrontações simples de Rodolfo e Fátima e da autoconfrontação cruzada, dividida em quatro itens: nível dos contextos, nível da infraestrutura geral, nível dos mecanismos enunciativos e figuras de ação. As

análises das entrevistas nos permitirão observar as relações de trabalho estabelecidas junto à instituição do ponto de vista dos professores, bem como os instrumentos mobilizados por cada um para realizar seu trabalho.

AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES DE RODOLFO

Antes de começarmos a análise do texto, chamamos a atenção para um ponto que nos parece bastante importante no contexto da pesquisa: a participação voluntária de Rodolfo nas autoconfrontações. Como vimos na análise do processo de elaboração, *capítulo 4.2*, Antônio sempre se mostrou bastante favorável à abordagem utilizada na elaboração, porém não foi voluntário para as filmagens. Já Rodolfo parece reticente quanto à metodologia adotada para a elaboração do LDP, bem como quanto ao processo de elaboração como um todo, apresentando dúvidas quanto à seriedade do projeto de elaboração uma vez que emana da instituição e suas experiências passadas com esse tipo de projeto foram negativas. Contudo, ele e a pesquisadora já haviam trabalhado juntos antes, portanto levantamos a hipótese de que se apresentou como voluntário para participar das etapas de autoconfrontação pela relação de coleguismo estabelecida, o que nos mostra a complexidade das relações de trabalho, relações essas que muitas vezes ultrapassam os limites institucionais e envolvem os trabalhadores em relações de companheirismo e amizade.

Com relação ao contexto de produção, a autoconfrontação aconteceu um ano após a produção dos relatos de experiência, e ocorreram nesse período a terceira fase de elaboração do LDP e a finalização do trabalho. A publicação do LDP permanecia incerta até esse momento.

Analisando o contexto de produção desse texto em relação a seu aspecto físico, a autoconfrontação se realizou no local de trabalho do professor voluntário, escolhido por ele, em julho de 2012. Rodolfo se mostrou passivo durante a autoconfrontação, deixando a cargo da pesquisadora fazer as perguntas e pausar o vídeo.

Em relação a seu contexto sociossubjetivo, é importante analisá-lo tanto do ponto de vista da pesquisadora quanto do professor. Como já foi dito anteriormente, os dois já trabalharam juntos em um projeto semelhante de elaboração de material didático proposto pela SEED em 2007. A pesquisadora é alguém que desempenha as mesmas funções que o professor no CELEM, vendo-o como seu colega de trabalho e com uma

formação próxima da sua, com quem pode trocar experiências. Provavelmente em razão da relação de proximidade e por serem colegas hierarquicamente do mesmo nível, a pesquisadora sentiu certo constrangimento em questionar o professor sobre sua conduta em sala de aula, restringindo suas questões a problemas que envolvem as dificuldades em relação ao funcionamento do curso, organização da sala e atrasos dos alunos.

Do ponto de vista do professor, além da intenção de ajudar a pesquisadora, podemos levantar a hipótese de que gostaria de demonstrar sua experiência para solucionar os problemas encontrados na realização do seu trabalho, apresentando suas ações como fatos (*je fais, je donne*), e também mostrar ao grupo de colegas elaboradores, e mais especificamente à coordenação da elaboração, que além de compreender a teoria, acredita no material elaborado e está se tornando utilizador do mesmo, passando gradativamente do manual em uso para as unidades do LDP.

Com relação ao plano global dos conteúdos temáticos, procuramos identificar os temas abordados durante a entrevista. Na ACS de Rodolfo, observamos seis grandes temas, como podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 8: Conteúdos temáticos da ACS de Rodolfo

Tema	Quem o introduz	Recorrência
Dificuldades e problemas enfrentados: atraso dos alunos, dificuldades físicas da sala de aula, evasão, falta de material	O professor - seis vezes A pesquisadora – cinco vezes	onze vezes
Organização da sala, comportamento dos alunos e trabalho em grupos	A pesquisadora – cinco vezes O professor – quatro vezes	nove vezes
Relacionamento professor – escola	A pesquisadora	quatro vezes
Astúcias e estratégias desenvolvidas pelo professor, avaliação	O professor - duas vezes A pesquisadora – uma vez	Três vezes
LDP	A pesquisadora	Uma vez
“O lugar do professor”	A pesquisadora	Uma vez

Podemos observar, no quadro acima, que a pesquisadora lança a discussão dezessete vezes; o professor inicia a discussão onze vezes. Porém, a maioria dos temas abordados pelo professor é decorrência do diálogo que se estabelece durante a entrevista, e não propriamente do que aparece no vídeo.

Dentre os temas observados na análise do plano global dos conteúdos temáticos, optamos por analisar os excertos que se referem às dificuldades que Rodolfo enfrenta durante a realização de seu trabalho, por ser o tema de maior recorrência.

Durante a interação, pudemos observar que há um equilíbrio na distribuição dos turnos, e que a pesquisadora questiona o professor sobre algumas ações, porém sem a intenção de criar controvérsias, como vimos na análise do contexto de produção. Seus turnos são curtos e muitas vezes concordam com o que o professor responde ou explica. O professor, por sua vez, tem alguns turnos mais longos, pois procura explicar as questões levantadas pela pesquisadora. Vemos, assim, certa distribuição do poder, não ficando esse tão centralizado no pesquisador. No quadro abaixo, podemos visualizar a distribuição de turnos nos excertos:

Quadro 9: Distribuição de turnos na ACS de Rodolfo

	Rodolfo	Pesquisadora
Quantidade de turnos	38	39
Tamanho dos turnos	Curtos e longos	Curtos
Função dos turnos	Responder e explicar	Perguntar e concordar

No decorrer das falas, observamos que o tema das dificuldades aparece dividido em subtemas: atraso dos alunos, dificuldades físicas da sala de aula, dificuldades com a escola, evasão. Tais subtemas foram introduzidos e retomados ora pelo professor, ora pela pesquisadora, conforme podemos ver abaixo:

Quadro 10: Introdução e retomada de temas na ACS de Rodolfo

<p>Turnos 34 a 57</p> <p>Rod - (34) introduz o tema evasão</p> <p>Pesq. - (41) introduz novo tema: ação da escola com relação aos alunos</p> <p>Pesq. - (43) retoma o tema ação da escola, mas com relação ao CELEM</p>
<p>Turnos 58 a 80</p> <p>Pesq. - (58) retoma o tema da utilização de fotocópias que aparece no vídeo</p> <p>Rod - (59, 65) retoma o tema e explica o funcionamento e restrições de cópias para os professores na escola.</p> <p>Rod - (69, 71) introduz o tema de incompatibilidade de horários entre os setores da escola (secretaria e chegada dos alunos)</p> <p>Pesq. - (74) introduz o tema de utilização de outros materiais fora do manual</p>

Rod – (79) retoma o tema de materiais fora do manual e introduz o tema de falta de interesse dos alunos
Turnos 116 a 145 Rod – (117) introduz o tema do número de alunos em sala Rod – (119) retoma o tema da evasão Rod – (131) introduz o tema da avaliação ligado à questão da evasão

Chamamos a atenção aqui para o tema nº 4, ou seja, da evasão³², trazido ao diálogo pelo professor por três vezes. A questão da evasão acompanha os professores do CELEM por meio de um discurso proveniente da voz institucional da SEED. É um tema culpabilizador utilizado nos encontros e formações a fim de justificar o fechamento de turmas. Esse tema aparece por meio de termos técnicos usados pela instituição, não é escrito, mas ressurgue a cada final de ano como uma ameaça, uma culpa pelo fato de alunos terem abandonado o curso. Assim, como punição, os professores terão que assumir outras disciplinas, pois não haverá número suficiente de alunos para abertura de turmas de línguas.

Retomando a análise das marcas linguísticas presentes no texto, reconhecemos as mesmas características levantadas por Lousada (2006) e Dantas-Longhi (2013), a saber, a alternância entre dois planos enunciativos: o plano da aula filmada, que vem à tona na reconstituição feita pelo professor ao observar o vídeo, e o plano da situação de interação com o pesquisador. Essa alternância é marcada pelos tipos de discurso: relato interativo e discurso interativo. Observamos, então, a mobilização predominante do discurso interativo, característico dos diálogos, com segmentos de relato interativo, nos quais o professor conta o que ocorreu em algum determinado momento independentemente da imagem do vídeo. Abaixo, vemos um exemplo de discurso interativo:

Pesq. (74) - *Tu fais beaucoup ça? ou non? Tu... tu demandes toujours de ... des choses hors le matériel, ou non...*

Rod (75) - *Norm.. ce que je fais, quand je... si je ne veux avoir pas de souci, pas être fâché, moi, en fait, moi j'utilise l'orange, je fais les exercices dans la version jpeg, je passe à la télé, alors, ils doivent copier, par exemple*

Pesq. (76) - *Ah, d'accord, c'est plus facile*

Rod (77) - *Oui. Ou bien, s'il y a un texte je, je fais la lecture comme ça, et après je dis où est*

³² - Esse tema pode ser identificado em razão de minha posição enquanto pesquisadora, mas também professora desse contexto. Na verdade, acompanho, há mais de 10 anos, o tema da evasão, que culpabiliza o professor pelo abandono do curso pelos alunos. Essa temática apareceu algumas vezes durante o processo de elaboração do material didático, tendo sido uma das razões para a realização de um LDP mais adequado ao contexto e que diminuísse a evasão dos alunos.

disponible, c'est chaqu'un qui doit.. sinon, ça fait du papier, papier, papier...

No discurso interativo, temos a presença dos agentes da interação, através dos dêiticos *je*, *moi* e *tu*. O tempo predominante é o presente, com o pretérito perfeito que marca a anterioridade em relação a esse presente. Temos os turnos de fala, característica dos diálogos, com frases interrogativas e auxiliares de modo (*ils doivent*). Temos, assim, o mundo discursivo da aula filmada reconstituído como se fosse concomitante ao mundo da interação professor - pesquisadora.

No relato interativo, o tempo predominante é o passado, como podemos observar no exemplo abaixo, e existem marcas de origem temporal (*à partir de juin*). Os protagonistas da ação são outros, caracterizando um deslocamento do mundo discursivo para outro plano, disjunto do mundo da interação do professor e pesquisadora (*celui-là, il*). Nesses segmentos, o professor relata acontecimentos passados dentro da comunidade escolar (nesse caso, um aluno específico que abandonou o curso).

Rod (34) - *Tu vois celui-là, il a quitté le cours, en fait, sais pas..*

Pesq. (35) - *Celui qui vient d'entrer, là?*

Rod (36) - *Oui.*

Pesq. (37) - *Ce semestre? Il a fini le semestre?*

Rod (38) - *Non, non, je crois qu'à partir de juin je crois que, je ne sais pas ce que c'est passé, mais il a quitté...*

Vemos, então, a predominância da implicação dos enunciadores, característica do discurso interativo e do relato interativo. Podemos compreender essa implicação observando o contexto de produção desse texto, em que se estabelece um diálogo entre pesquisadora e professor sobre as práticas docentes observadas no vídeo.

Após a análise da infraestrutura geral da autoconfrontação, passamos para a análise do nível dos mecanismos enunciativos, na qual buscamos identificar as marcas da situação da ação de linguagem que se concretiza no texto, a fim de compreender como os protagonistas estão nele representados. Buscamos também identificar as diferentes vozes que aparecem no texto e as modalizações que permitem aos enunciadores exprimir seu posicionamento diante dos conteúdos temáticos.

Iniciaremos pelos dêiticos de pessoa encontrados. Assim como em Lousada (2006) e em Dantas-Longhi (2013), encontramos os dêiticos de pessoa ora representando professor e

pesquisador no plano da interação em curso, ora representando professor e alunos, no plano da reprodução da situação de aula, como vemos abaixo:

Plano da interação em curso

Rod - (74) - *Tu fais beaucoup ça? ou non? Tu... tu demandes toujours de ... des choses hors le matériel, ou non...*

Pesq. - (75) - *Norm.. ce que je fais, quand je... si je ne veux avoir pas de souci, pas être fâché, moi, en fait, moi j'utilise l'orange³³, je fais les exercices dans la version jpeg, je passe à la télé, alors, ils doivent copier, par exemple...*

Plano da reprodução de situações de aula

Rod - (79) - (...) *si je donne par exemple la... la classe suivante il y a toujours quelqu'un "ah, j'ai oublié chez moi". Alors je dis, ils ne donnent pas, vraiment, ils ne sont pas sérieux je pense.*

Rod - (135) - *De d'évaluation de choses comme ça et après je dis "ah j'ai déjà fait trois évaluations" oui parfois je donne même un exercice à faire à la maison, écrire un texte en salle pour me donner mais je ne donne je ne dis pas jamais qui le.. que ça compte.. c'est déjà..*

O dêitico *on* aparece também representando enunciadores diferentes. No excerto abaixo (44-45), *on* tem valor de *nós*, englobando professor e pesquisadora. Porém, em outros momentos, o *on* pode representar os professores da escola em geral, como no excerto (141):

Rod - (44) - *Oui, pour CELEM parfois oui, mais ce n'est pas, ce n'est pas tellement, il n'y a pas de, d'intérêt, je sais pas..*

Pesq. - (45) - *Si on veut savoir, c'est le prof qui va s'en occuper..*

Rod - (141) - *Oui, ils n'aiment pas faire, mais après ça marche bien mais j'ai compris que le premier bimestre on ne peut pas faire on ne peut pas... l'évasion ça c'est plus grande si on annonce ..*

O pronome *on* pode também reproduzir a voz do professor em sala de aula, retomando sua fala em discurso direto, quando esse se dirige aos alunos e o dêitico engloba, nesse caso, professor e alunos em interação:

Rod - (133) - *Ah je donne je propose une activité et ils le font parce que normalement ce que j'ai*

³³ A TV pendrive colocada nas salas de aula pela SEED foi produzida sob encomenda para esse fim, sendo de cor alaranjada. Assim, muitas vezes os professores se referem a ela como “a laranja”, no caso em francês, “l’orange”.

*compris en faite du CELEM au moment que si tu marques "ah, la semaine prochaine **on** va faire un examen oral, une activité"...*

O estudo da implicação enunciativa nos mostra a presença dos alunos e do coletivo de trabalho permeando toda a atividade do professor, consequentemente seu discurso. Observamos também a presentificação das situações do vídeo, porém as cenas assistidas servem para que o professor acione outras situações, fora da situação do vídeo, mas que influenciam em suas decisões em sala de aula.

Passaremos, agora, ao estudo das vozes que se manifestam nos textos. Além da voz do professor e da pesquisadora, observamos também as vozes dos alunos e do professor em aula, reconstituídas por Rodolfo por meio do discurso direto. Essas vozes aparecem de maneira explícita no texto, mas detectamos outras, que se revelam sutilmente na fala do professor e podem ser percebidas por meio dos jargões ligados ao métier (AUTHIER-REVUZ, 2001), como a voz do contexto de trabalho e de implícitos que permeiam o contexto profissional dos envolvidos professor e pesquisadora, como a voz da instituição.

A voz do coletivo específico aparece na referência aos instrumentos de trabalho conhecidos dos envolvidos (professor e pesquisadora) e aos pressupostos compartilhados entre eles.

Rod (75) – (...) moi j'utilise **l'orange**, je fais les exercices dans la version jpeg, **je passe à la télé**.

Pesq. (76) - Ah, d'accord, c'est plus facile.

A voz da instituição, por sua vez, pode ser detectada na fala do professor com relação ao problema da evasão. Esse é um tema sempre presente dos discursos da instituição, que responsabiliza os professores pela diminuição de alunos nas salas de aula. Nos encontros e reuniões do CELEM, o assunto da evasão escolar é constantemente retomado não com o intuito de problematizar, discutir sobre possíveis soluções, mas culpabilizando os professores e os ameaçando a não ter turmas para trabalhar no período

seguinte. Nos excertos abaixo, vemos esse tema como uma preocupação que condiciona as decisões do professor:

Rod (133) – *ce que j'ai compris en fait du CELEM au moment que si tu marques "ah, la semaine prochaine on va faire un examen orale, une activité" l'examen, le test, alors il y a beaucoup de monde qui s'en vont.*

Rod (141) – *j'ai compris que le premier bimestre on ne peut pas faire on ne peut pas... l'évasion ça c'est plus grande si on annonce.*

No que tange às modalizações, encontramos principalmente exemplos de modalizações lógicas. Encontramos, também, alguns exemplos de modalizações apreciativas e deônticas.

Dentre as modalizações lógicas, a opinião do professor é expressa por meio da utilização dos verbos *croire* e *savoir* (acreditar e saber).

Rod (51) – *Il y a une pédagogue qui...qui s'occupe... en fait, je ne sais pas si elle s'occupe vraiment, mais il y a une responsable*

Rod (55) – *Non non non ... comme le, a grosso modo l'école elle, ce n'est pas la branche plus importante de l'école, je crois que toujours le professeur qui doit...*

Nos excertos acima, observamos que as modalizações lógicas utilizadas pelo professor apontam para um questionamento com relação à importância que é dada ao CELEM pela escola. Ele afirma que existe institucionalmente um responsável pelo CELEM, porém, a seu ver, esse profissional não se ocupa realmente do centro de línguas, sobrecarregando o professor com mais uma função. Vale lembrar que o CELEM é um projeto da SEED que funciona em um regime diferenciado dentro das escolas. As aulas acontecem em contraturno e são opcionais para os alunos, além de poderem se inscrever pessoas da comunidade que não são alunos regulares das escolas. Em muitas escolas o CELEM e seus professores acabam ficando a parte do funcionamento regular da instituição, como pudemos perceber no segmento de Rodolfo (turno 55).

Com relação aos alunos, as modalizações lógicas indicam as opiniões de Rodolfo quanto às motivações e comportamentos dos alunos no que diz respeito à permanência no curso e mesmo ao interesse em se inscrever, uma vez que não comparecem nem na primeira aula.

*Rod (38) - Non, non, **je crois qu'à** partir de juin je crois que, **je ne sais pas** ce qui s'est passé, mais il a quitté..*

*Rod (121) - Oui, non, il y a même des gens qui, **je crois** qui au, je crois qui ss..., dix, dix pour cent ce sont des gens qui font juste l'inscription*

Já nas modalizações apreciativas abaixo, Rodolfo avalia negativamente a atitude dos alunos com relação à aula, o que sobrecarrega seu trabalho, podendo deixá-lo irritado. Para evitar essa possibilidade, antecipando o problema, o professor restringe suas ações e limita suas atividades a um único recurso, a televisão pendrive.

*Rod (71) c'est-à-dire qu'ils doivent faire, doivent prendre à la fin de la classe.. et à la fin **ils sont tous affolés**, alors c'est..*

*Rod (75) Norm.. ce que je fais, quand je... si je ne veux avoir pas de souci, pas être **faché**, moi, en fait, moi j'utilise l'orange*

*Rod (79) Et ce qui est, ce qui m'étonne (...) ils ne donnent pas, vraiment, **ils ne sont pas sérieux** je pense.*

As modalizações deônticas encontradas, por sua vez, referem-se ao dever atribuído aos alunos, como podemos ver abaixo:

*Rod (71) C'est justement le moment que les élèves arrivent, alors, c'est-à-dire **qu'ils doivent faire, doivent prendre** à la fin de la classe*

*Rod (77) Oui. Ou bien, s'il y a un texte je, je fais la lecture comme ça, et après je dis où est disponible, c'est **chacun qui doit**..*

Porém outro tipo de modalização deôntica foi encontrado. É a modalização que exprime um dever permanente, decorrente de uma experiência vivida pelo professor e que ele generaliza, atribuindo a outros - *on* - a obrigação de conformidade. *On* é um pronome

que, em francês, pode se referir a *a gente* (*on peut – a gente pode*) ou ao indefinido *se* (*on peut – pode-se*). No excerto abaixo, podemos inferir que a utilização do *on* refere-se aos professores do CELEM, incluindo Rodolfo e a pesquisadora, lembrando que a pesquisadora é sua colega de trabalho no centro de línguas.

Rod (141) *mais j'ai compris que le premier bimestre on ne peut pas faire on ne peut pas... l'évasion ça c'est plus grande si on annonce*

Como dissemos anteriormente, a questão da evasão é uma preocupação constante dos professores do CELEM. No excerto acima, Rodolfo atribui seu modo de fazer à tentativa de evitar que os alunos desistam do curso, generalizando para *on*, isto é, o coletivo de professores do CELEM, o não poder fazer algo no primeiro bimestre. É interessante ressaltar que ele inclui nesse coletivo a pesquisadora, pois como já dissemos eram colegas de trabalho. O mesmo acontece quando ele fala da TV pendrive, *l'orange*. Ele não sente necessidade de explicar o que é comum para esse coletivo nas entrevistas visto que considera a pesquisadora parte desse coletivo. No caso do excerto acima, ele se refere às avaliações, também sem sentir necessidade de explicar à colega de trabalho. Ele generaliza para o coletivo esse dever a fim de evitar a evasão dos alunos, uma preocupação que o acompanha como proveniente de uma norma implícita da instituição.

Passaremos agora para a observação das figuras de ação encontradas (BULEA, 2010). Vale lembrar que estamos analisando apenas os trechos da entrevista que pertencem ao tema *dificuldades no trabalho*. Encontramos, nesses trechos, a predominância da figura de ação experiência, o que é bastante frequente nas autoconfrontações, como nos excertos abaixo:

Rod (131) - *Moi je fais au début, moi je fais toujours de l'évaluation orale , sans qu'ils sachent que je le fais parce que...*

Rod (133) - *Ah je donne je propose une activité et ils le font parce que normalement ce que j'ai compris en fait du CELEM au moment que si tu marques "ah, la semaine prochaine on va faire un examen orale, une activité" l'examen, le test, alors il y a beaucoup de monde qui s'en vont. Alors je marque comme ça ils s'habituent à le faire et après je donne parce qu'ils ont l'impression qu'il n'aura pas de..*

Rod (135) - *De d'évaluation de choses comme ça et après je dis "ah j'ai déjà fait trois*

*évaluations " oui **parfois je donne** même un exercice à faire à la maison, écrire un texte en salle pour me donner mais **je ne donne je ne dis pas jamais** qui le.. que ça compte.. c'est déjà ..*

Através dessa análise, vemos que Rodolfo expõe sua visão sobre os alunos e a escola, construída pela cristalização de suas experiências. Para ele, os alunos abandonam o curso facilmente e não levam o curso a sério, esquecendo o que foi solicitado pelo professor. Isso é relatado por meio da figura de ação experiência, o que mostra uma situação consolidada e que, talvez, resulte num “cansaço”, ou numa acomodação por parte do professor.

Por meio das modalidades, vimos que, do ponto de vista do professor, a escola não considera os cursos do CELEM como importantes, não procurando resolver os problemas encontrados pelos professores. Vimos, também, que o professor mostra uma atitude de não se irritar contra os alunos, *ne pas être fâché*, aceitando as soluções encontradas e não parece buscar mudanças em seu trabalho.

Portanto, ao analisarmos o agir do professor nessa instituição, vemos que ele demonstra estar acomodado, pois seu discurso nos permite inferir que tem seu poder de agir, (CLOT, 1999) impedido pelos alunos e pela instituição. Conforme apresentamos nos Pressupostos Teóricos, a atividade contrariada, impedida, não permite que os sujeitos possam dispor de sua experiência para viver novas experiências (CLOT, 1999, 2001). Rodolfo está, assim, realizando apenas uma parte dos possíveis da atividade, condicionado pelos impedimentos que a situação de trabalho lhe apresenta. A autoconfrontação permite, através da discussão sobre o vídeo do trabalho realizado, verbalizar sobre a dimensão real da atividade de Rodolfo, revelando as decisões e os impedimentos que exercem influência sobre o realizado.

Com relação ao LDP, como vimos nos Procedimentos Metodológicos, Rodolfo teve a intenção de utilizar uma parte de uma unidade elaborada. Porém, a realização da atividade sofreu alguns impedimentos: o tempo da aula direcionado para essa atividade restringiu-se aos dez minutos finais da aula. Os alunos deveriam ter feito as cópias em casa das páginas a serem trabalhadas e que haviam sido disponibilizadas virtualmente pelo professor. O início do documento era composto de várias fotos e a atividade se iniciava com uma discussão em pequenos grupos sobre as imagens, para introduzir o tema, mas a maioria dos alunos imprimiu os textos sem as imagens. Para iniciar a atividade, Rodolfo teve que reorganizar os grupos na sala para poder distribuir os textos

com imagens nos pequenos grupos, o que tomou bastante tempo. Finalmente Rodolfo não pode desenvolver a atividade que tinha previsto, conseguiu apenas propor a observação das imagens, pois a aula acabou. Não houve discussão sobre isso na ACS, pois a pesquisadora não soube explorar o fato nem questionar sobre o LDP. O assunto será explorado na autoconfrontação cruzada, quando Fátima questionará Rodolfo sobre a organização dos alunos quando ocorreu esse problema.

Após termos apresentado as análises da autoconfrontação simples de Rodolfo, passaremos para as análises da autoconfrontação simples de Fátima.

AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES DE FÁTIMA

Na análise do texto produzido na autoconfrontação simples de Fátima, procuramos identificar os temas abordados durante a entrevista. Dentre os temas observados, escolhemos para analisar e comentar o de maior recorrência: “Observação da professora sobre seu comportamento/postura em sala de aula (observação de si)”. Assim, veremos no decorrer dessas análises, como a professora parte das imagens do vídeo como ponto de partida para tomar consciência de sua atividade.

Como já expusemos anteriormente, nossas análises seguiram o modelo de análise proposto pelo ISD (BRONCKART 1999, 2008, 2013). Nos excertos aqui selecionados, apresentaremos as análises do nível dos contextos, do nível da infraestrutura geral do texto (organização temática e organização discursiva - tipos de discurso), do nível dos mecanismos enunciativos e figuras de ação.

A ACS de Fátima foi realizada em sua casa, alguns meses após a filmagem da aula. No dia da autoconfrontação, a pesquisadora explicou à professora que ela poderia parar o vídeo em qualquer momento para fazer seus comentários, assim como o faria a pesquisadora. A língua escolhida foi o francês, uma vez que o grupo de professores de francês do qual as duas fazem parte tinha por hábito utilizar essa língua sempre que se reúne, em diversas situações.

Antes da entrevista de autoconfrontação a professora recebeu o vídeo da aula e lhe foi solicitado que assistisse e selecionasse os trechos sobre os quais gostaria de comentar na ACS. A pesquisadora também selecionou trechos da aula filmada sobre os quais

gostaria de suscitar os comentários da professora. De acordo com Clot (2001), é importante salientar trechos que causem estranhamento ou possam provocar controvérsias entre os trabalhadores.

A seguir, apresentaremos a análise do nível dos contextos, lembrando que o contexto de produção pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que pode exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado.

Analisando o contexto de produção desse texto em relação a seu contexto físico, a autoconfrontação de Fátima ocorreu em uma terça-feira à tarde, período de folga da professora. Ela optou por fazermos a autoconfrontação em sua casa, assim não tivemos nenhuma interferência durante o procedimento. O equipamento de gravação utilizado foi a filmadora Sony digital DCR-DVD508. Fátima mostrou-se bastante ativa durante o procedimento, fazendo muitas pausas em diversos trechos, ao contrário de seu posicionamento nas outras etapas do processo de elaboração. Podemos levantar a hipótese de que esse foi o espaço privilegiado por ela como espaço formativo, tomando o gênero entrevista de autoconfrontação como um instrumento para seu desenvolvimento.

Em relação ao contexto sociossubjetivo, é importante analisá-lo tanto do ponto de vista da pesquisadora quanto da professora. A pesquisadora é alguém que vê em Fátima sua colega de trabalho, pois as duas desempenham as mesmas funções no CELEM, uma colega com quem pode trocar experiências. Provavelmente em razão da relação de proximidade e por serem colegas hierarquicamente do mesmo nível, assim como aconteceu com Rodolfo, a pesquisadora sentiu certo constrangimento em questionar a professora sobre sua conduta em sala de aula e restringiu-se a questões que envolvem as dificuldades em relação ao funcionamento do curso.

Do ponto de vista da professora, além da intenção de ajudar a pesquisadora, podemos perceber seu interesse em comentar detalhes de sua atividade, principalmente no que tange a suas decisões e atitudes diante dos acontecimentos da aula (pergunta dos alunos, postura corporal, alunos atrasados).

Com relação ao plano global dos conteúdos temáticos, procuramos identificar os temas abordados durante a entrevista. Tais temas foram introduzidos ora pela pesquisadora, ora pela professora, conforme podemos ver abaixo:

Tema	Quem o introduz	Recorrência
Funcionamento do curso: horário, atraso dos alunos, evasão, cópias	A pesquisadora	Três vezes
Observação da professora sobre seu comportamento/postura em sala de aula (observação de si)	A professora	Quatorze vezes
Atividades da/na aula – hábitos	A professora – dez vezes A pesquisadora – duas vezes	Doze vezes
Os alunos	A professora – cinco vezes A pesquisadora – três vezes	Oito vezes
As ferramentas: o quadro negro, o manual didático	A pesquisadora – duas vezes A professora – uma vez	Três vezes
Organização da sala	A pesquisadora	Duas vezes

Podemos observar, no quadro acima, seis tópicos identificados, com suas recorrências. A professora introduz os temas trinta vezes e a pesquisadora, doze, o que mostra a não centralização do poder nas mãos da pesquisadora. Os tópicos introduzidos pela professora são decorrentes principalmente das cenas da aula vistas no vídeo.

Como dissemos anteriormente, selecionamos o tema *observação da professora sobre seu comportamento/postura em sala de aula (observação de si)*. Durante a interação, pudemos observar que há um equilíbrio na distribuição dos turnos, e que a pesquisadora questiona poucas vezes a professora, sobretudo para que explique o que acaba de comentar, porém sem a intenção de criar controvérsias, como vimos na análise do contexto. Seus turnos são curtos e muitas vezes concordam com o que Fátima comenta ou explica. A professora, por sua vez, tem alguns turnos mais longos, pois procura explicar as situações que se desenrolam na aula. No quadro abaixo podemos visualizar a distribuição de turnos nos excertos:

Quadro 12 – Distribuição dos turnos na ACS de Fátima

	Fátima	Pesquisadora
Quantidade de turnos	54	48
Tamanho dos turnos	Curto e médios	Curto
Função dos turnos	Comentar e explicar	Concordar e perguntar

Partindo para a análise da organização discursiva e das marcas linguísticas presentes no texto, observamos a mobilização predominante do discurso interativo, discurso característico dos diálogos, com um segmento de relato interativo, no qual a professora conta o que ocorreu em algum determinado momento independentemente da imagem do vídeo. Abaixo vemos um exemplo de discurso interativo:

Fat (138)- moi... je sais que j'ai déjà remarqué... je fais beaucoup de gestes... je parle avec les mains... j'ai bien remarqué ça ((risos))

Pesq (139)- tu parles toujours en français... tu parles pas en portugais

Fat (140)- parfois je mélange, mais ::

Pesq (141)- pas trop... hein?

Fat (142)- mais là... cette classe... je crois que j'ai parlé entièrement en français

No discurso interativo, temos a presença dos agentes da interação, através dos dêiticos *je*, *moi* e *tu*. O tempo predominante é o presente, com presença do pretérito perfeito que marca a anterioridade em relação a esse presente. Como apontamos anteriormente, temos aqui o mundo discursivo da aula filmada reconstituído como se fosse concomitante ao mundo da interação professora – pesquisadora, ou seja, os dois planos enunciativos encontrados por Lousada (2006) e Dantas-Longhi (2013). A predominância do discurso interativo nesses excertos nos aponta a tomada de consciência de Fátima sobre sua atividade, uma vez que, no momento da aula, as ações são vividas, porém não são objeto de reflexão. É no momento da ACS que ela tem a possibilidade de reviver a situação e falar sobre ela, adquirindo uma distância sobre o vivido e trazendo-o para o plano da reflexão.

Prosseguimos com a análise dos mecanismos enunciativos, a fim de identificar as marcas linguísticas da situação da ação de linguagem que se concretizam no texto para

compreender como os protagonistas estão nele representados. Buscamos também identificar as diferentes vozes que aparecem no texto e as modalizações que permitem aos enunciadores exprimirem seu posicionamento.

Observando os dêiticos de pessoa, uma vez que a ACS se caracteriza pela relação dialógica entre a professora e a pesquisadora na situação de ação de linguagem presente, as duas ocupam ora posição de enunciador, ora de destinatário, representadas pela alternância dos dêiticos pessoais *je, moi, tu*:

Fat (356)– mais je suis étonnée ahn... comment je fais... je fais beaucoup de gestes...

Pesq (357)- ça t'étonne de voir...de te voir faire ça?

Fat (358)- oui

Pesq (359)- mais ça t'étonne tu trouves que c'est bien ou pas?

Fat (360)- non... c'est bien... c'est bien... on ne se rend pas compte oui

Porém, em alguns segmentos, encontramos os dêiticos *je* e *moi* representando a professora na situação de aula. Como em Lousada (2006), podemos, então, observar dois planos enunciativos: o plano da interação em curso, entre professora e pesquisadora, e o plano enunciativo da reprodução da aula. O dêitico *on* ocupa também um lugar importante no texto. No excerto abaixo, tem o valor de *a gente*, num sentido amplo, que pode englobar a professora, a pesquisadora e todos os colegas professores:

Fat (356)– mais je suis étonnée ahn... comment je fais... je fais beaucoup de gestes...

Pesq (357)- ça t'étonne de voir...de te voir faire ça?

Fat (358)- oui

Pesq (359)- mais ça t'étonne tu trouves que c'est bien ou pas?

Fat (360)- non... c'est bien... c'est bien... on ne se rend pas compte oui

Pesq (361)–uhum... uhum... on fait pas mal des choses qu'on se rend pas compte... n'est-ce pas ? c'est quand on se voit faire

Já no segmento a seguir, *on* engloba os alunos do curso de Letras-francês ou os professores de francês e seus colegas, que, talvez como ela, não tenham aprendido na faculdade como explicar algumas utilizações da língua:

Fat (55) – là... je crois que je... je ne sais pas comment expliquer... parce que même à la fac les profs n'ont pas expliqué comment on va utiliser le trait-d'union... c'est avec le temps... quand on écrit... on fait des choses mais je sais pas vraiment la règle... quand on utilisait le trait-d'union... et là...je j'étais un peu stressée... hein ((risos))

Nos dois casos, a utilização do pronome *on* distancia a implicação da professora da ação em questão. No primeiro exemplo, ela se apoia no fato de que não é só ela que não se dá conta de muitas coisas que faz durante a aula, e no segundo, o não saber explicar uma ocorrência do funcionamento da língua é remetido a um hábito de utilização, um *savoir-faire* adquirido com o tempo, portanto indefinido. Nesse momento, ela parece falar do ponto de vista do professor de línguas, ou de francês, em geral, mostrando uma dificuldade dos que exercem o métier de professor.

Outra ocorrência importante é a utilização de pronomes pessoais de terceira pessoa (*il, elle, ils*) e unidades lexicais que designam os alunos (*les élèves*). Apesar de representarem o que está fora da situação de ação de linguagem, essas unidades são importantes por marcarem o fato de estarem intimamente ligados às ações da professora em aula. Vejamos os exemplos abaixo:

Fat (55) – là... je crois que je... je ne sais pas comment expliquer... parce que même à la fac les profs n'ont pas expliqué comment on va utiliser le trait-d'union... c'est avec le temps... quand on écrit... on fait des choses mais je c'est pas vraiment la règle... quand on utilisait le trait-d'union... et là...je j'étais un peu stressée... hein ((risos))

Pesq (56)- ah... oui... angoissée...

Fat (57) – oui... avec cette question parce que pourquoi le trait-d'union...mais c'est avec le temps...

Pesq (58)- qu'on maîtrise...

Fat (59)- qu'on maîtrise les choses mais... parfois les élèves nous posent des questions un peu

((risos)) biza::res

Nesse excerto, Fátima generaliza para *les élèves* a situação de ter se sentido estressada com o questionamento de um aluno. Isso nos faz pensar que a mesma situação pode ter ocorrido outras vezes, em outras aulas, porém por meio da ACS ela pôde falar sobre o assunto com a pesquisadora, após ter refletido sobre ele sozinha, quando da visualização do vídeo da aula antes da entrevista.

No excerto abaixo, observamos a utilização dos pronomes *ils* e *eux*, relatando um fato ocorrido na aula e atribuído aos alunos:

Pesq (251)- *tu reprends toujours comme ça... une première fois tout le monde ensemble?*

Fat (252)- *oui... oui... mais ce/ c'est vrai que la phrase... elle est très longue et ils ne sont pas habitués... hein... moi je suis déjà habituée donc je parle vite...*

Pesq (253)- *oui*

Fat (254)- *eux... non... eux non... donc... c'était difficile... après... la catastrophe*

Pesq (255)- *pourquoi la catastrophe ?*

Fat (256)- *Parce qu'ils commencent bonjou :::::*

Pesq (257)- *ils se perdent ?*

Fat (258)- *ils se perdent... parfois il faut parler ahn... doucement... pour qu'ils puissent accompagner*

Nesse segmento, a professora relata que a maneira como conduziu a atividade não atingiu o objetivo que desejava. A possibilidade de assistir a aula lhe permitiu repensar o modo de agir durante esse tipo de atividade, a fim de que possa buscar alternativas de como lidar com situações equivalentes para que os alunos possam ter um melhor aproveitamento.

O estudo dos pronomes de 3ª pessoa nos mostra a presença dos alunos permeando a atividade da professora, consequentemente seu discurso. Observamos, também, a presentificação das situações do vídeo, pelo fato de a professora estar se valendo das

experiências vividas como objeto para uma nova atividade, a de observar e analisar a sua atividade, suas ações e reações em aula, vivendo assim uma nova experiência (CLOT, 2001).

Passaremos, agora, ao estudo das vozes que se manifestam nos textos. Além da voz da professora e da pesquisadora, observamos também as vozes da didática, do senso comum e da fala egocêntrica reconstituída³⁴ (DANTAS-LONGHI, 2013; LOUSADA; DANTAS-LONGHI, 2014). A voz da professora é predominante nos excertos analisados, uma vez que, conforme expusemos anteriormente, o tema analisado é a “observação da professora sobre seu comportamento/postura em sala de aula (observação de si)”. Porém, nos trechos em que podemos observar as dúvidas de Fátima quanto a seu agir, ela se apoia na voz do senso comum, como podemos ver abaixo:

*Fat (55) – là... je crois que je... je ne sais pas comment expliquer... parce que même à la fac les profs n'ont pas expliqué comment on va utiliser le trait-d'union... **c'est avec le temps... quand on écrit... on fait des choses mais je c'est pas vraiment la règle...** quand on utilisait le trait-d'union... et là...je j'étais un peu stressée... hein ((risos))*

Pesq (56)- ah... oui... angoissée...

*Fat (57) – oui... avec cette question parce que pourquoi le trait-d'union...**mais c'est avec le temps...***

Nesse excerto, a professora transfere a responsabilidade da enunciação a *on* com valor indefinido, e ao fato de que o aprendizado se dá com o tempo, com o uso, e que não há regras que expliquem todas as coisas.

Já nos trechos nos quais ela explica como desenvolve as atividades direcionadas aos alunos, percebemos a voz da didática como apoio a suas ações:

Pesq (83) - tu fais souvent ça?

Fat (84) – souvent... souvent

³⁴ Em estudos mais recentes, as autoras têm proposto o termo: voz da fala interior e voz da fala interior reconstituída para ilustrar o mesmo aspecto linguístico-discursivo.

Pesq (85)– demander sur le week-end... des choses comme ça?

Fat (86)– oui ((risos)) parfois... je délire un peu... ((risos)) mais c'est toujours comme ça... je pose des questions... il faut qu'ils parlent

Fat – (399) je ne donne pas que le verbe... hein... j'ajoute toujours quelque chose pour qu'ils puissent associer

Pesq (400)- tu fais une petite phrase là avec les verbes

Fat (401)– uhum

Pudemos identificar a voz da didática por meio de termos (*associer*) e expressões (*poser des questions*) que mostram jargões do campo da didática, assim como apontado por Authier-Revuz (2001).

A voz da fala egocêntrica reconstituída, tal como apresentada por Dantas-Longhi (2013) e Lousada e Dantas-Longhi (2014), representa a tentativa do professor de recriar para os pares as reflexões que se passaram por sua mente no momento da atividade. Trata-se de uma fala que é reproduzida em voz alta e tem estrutura dialogal, como uma conversa do sujeito consigo mesmo. Nesse sentido, essa voz representa a materialização na linguagem da reflexão do professor sobre sua atividade de trabalho, mostrando que o pensamento sobre a atividade já vivida se realiza no momento da autoconfrontação. Na ACS de Fátima, vemos essa voz aparecer no excerto abaixo:

Fat (276)– footing... donc... je me suis dit... je dis une bêtise ((risos))... footing... parce que j'ai entendu parler déjà

No que se refere às modalizações, encontramos principalmente exemplos de modalizações lógicas. Essas modalizações apresentam os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados, possíveis, prováveis, necessários (BRONCKART, 1999). Nos excertos analisados, a opinião da professora é expressa por meio da utilização dos verbos *croire* e *savoir* (acreditar e saber). O verbo *savoir* aparece sempre na forma negativa, expressando as dúvidas de Fátima sobre sua atitude durante a aula:

***Fat** (88)- heu... **je sais pas** si parfois je ...j'exagère... si je pose beaucoup de questions là... parfois il faut trouver l'équilibre... être discrète*

***Fat** (404)- là... je j'ai un trou de mémoire... **je savais pas** si on pourrait dire "je fais un gâteau" ou "je prépare un gâteau"*

Já as modalizações lógicas com o verbo *croire* exprimem uma opinião com valor de verdade, trata-se de passagens nas quais Fátima concorda com a situação de aula em questão:

***Fat** (142)- Mais là, cette classe, **je crois que** j'ai parlé entièrement en français.*

***Fat** (169)- **je crois que** fait partie de ma personnalité ahn... je suis comme ça et... c'est pas que je suis quelqu'un de rrrr... non mais... je suis sérieuse*

Nas modalizações deônticas encontradas, a professora dirige o dever a si mesma, a partir de sua observação do decorrer da aula, como uma regulação para as próximas vezes que for desenvolver atividades similares:

***Fat** (88)- heu... je sais pas si parfois je ...j'exagère... si je pose beaucoup de questions là... parfois **il faut** trouver l'équilibre... être discrète*

***Pesq** (89)- tu penses que c'est trop?*

***Fat** (90)- hum...**il faut**... un peu moins*

***Fat** (258)- ils se perdent... parfois **il faut** parler ahn... doucement... pour qu'ils puissent accompagner*

É Interessante observarmos a diferença de utilização das modalizações deônticas entre Rodolfo e Fátima. Como vimos, Rodolfo dirige o dever aos alunos, que ele considera responsáveis por não realizarem as atividades e, portanto, responsáveis por seus impedimentos no trabalho. Já Fátima dirige o dever a si própria, o que nos revela uma

diferença de posicionamento. Fátima observa e comenta sobre seu agir, e ao dirigir o dever a si está abrindo novas possibilidades para seu trabalho.

Encontramos, ainda, uma ocorrência de modalização apreciativa, na qual Fátima avalia positivamente sua postura, ao se dar conta de como gesticula em aula:

*Fat (356)– mais **je suis étonnée** ahn... comment je fais je fais beaucoup de gestes...*

Pesq (357)- ça t'étonne de voir...de te voir faire ça?

Fat (358)- oui

Pesq (359)- mais ça t'étonne tu trouves que c'est bien ou pas?

*Fat (360)- non... **c'est biEN... c'est bien...** on ne se rend pas compte oui*

Com relação às figuras de ação, segundo Bulea (2010), a figura de *ação ocorrência* caracteriza-se por um forte grau de contextualização, e o agir está espaço-temporalmente acessível e numa relação de muita proximidade com a situação da entrevista, sendo, assim, composta basicamente pelo discurso interativo. Visto que a AC se desenrola diante do vídeo da aula da professora, os participantes se referem às imagens constantemente, e a agentividade é marcada pelo pronome *eu*. A figura de ação ocorrência é a mais recorrente na autoconfrontação de Fátima. Nos excertos abaixo, vemos alguns exemplos:

*Fat (180)- **je ne suis pas contente...***

Pesq (181)- pas contente?

Fat (182)– oui... parce que la fille est en retard...

Pesq (183)– en plus elle fait beaucoup de bruit... hein?

*Fat (184)– oui... donc... **ça me stresse un peu et ça dérange la dynamique***

Pesq (251)- tu reprends toujours comme ça... une première fois tout le monde ensemble?

*Fat (252)- oui... oui... mais ce/ **c'est vrai que la phrase... elle est très longue et ils ne sont pas habitués... hein... moi je suis déjà habituée donc je parle vite...***

Pesq (253)- oui

Fat (254)- eux... non... eux non... donc... c'était difficile... après... la catastrophe

A figura de *ação experiência*, por sua vez, representa um agir sob o ângulo da cristalização pessoal de múltiplas experiências vividas do agir, que é apresentado de modo descontextualizado, geralmente no presente, marcado por advérbios de valor generalizante e reiterativo (sempre, normalmente etc.).

Fat (86)- oui ((risos)) parfois... je délire un peu... ((risos)) mais c'est toujours comme ça... je pose des questions... il faut qu'ils parlent

Fat (92)- mais ça va... je fais toujours comme ça... toujours attentive... mais pas dépasser... le bord

Fat - (399) je ne donne pas que le verbe... hein... j'ajoute toujours quelque chose pour qu'ils puissent associer

Pesq (400)- tu fais une petite phrase là avec les verbes

Fat (401)- uhum

Através dessa análise, por meio da figura de ação ocorrência, observamos como Fátima busca explicar-se ao se ver confrontada aos dilemas de sala de aula, o que pode contribuir para a abertura de novas alternativas nas situações difíceis. Já a figura de ação experiência mostra uma situação consolidada, uma repetição do agir avaliada positivamente pela professora, como influência do bom andamento da aula.

Ao analisarmos o modo como Fátima observa seu agir em aula, podemos inferir possíveis transformações das possibilidades e dos impedimentos das ações. Ao recuperar o que escapa, o que está para além do observável, a professora traz à luz o que não pôde ser realizado em algum momento, ou o que fez e não atingiu seu objetivo, ou ainda as reações face às situações inesperadas. Para a clínica da atividade, é o que se chama de real da atividade (CLOT, 2001). A retomada do tema pela professora ao longo de toda a entrevista nos remete à proposição de Vigotski de que “ter consciência de suas experiências vividas é tê-las à sua disposição como objeto para outras experiências vividas. A consciência é a experiência vivida de experiências vividas” (VIGOTSKI,

2003)³⁵. É essa tomada de consciência, como explica Vigotski (2003), que pode permitir à Fátima compreender a diversidade de suas práticas e, conseqüentemente, ser fonte de desenvolvimento.

Em relação ao livro didático, como dissemos nos *Procedimentos Metodológicos*, Fátima não utilizou nenhuma sequência do LDP durante a aula. Questionada pela pesquisadora sobre esse fato, ela diz não ter pensado nessa possibilidade:

Pesq (407)- Tu n'as pas pensé là, pour cette classe là, d'utiliser une partie du matériel qu'on a préparé, parce qu'il y a une partie qui parle du sport, n'est-ce pas? Tu n'as pas eu le temps d'utiliser là?

Fat (408)- Non, non. Je crois que je vais commencer à me servir des exercices, des activités. Tu as raison, quand même. Je n'ai pas pensé.

Podemos pensar aqui na questão da instrumentalização do professor ao apropriar-se dos artefatos que estão à sua disposição para a realização do trabalho (MACHADO; LOUSADA, 2010). Se considerarmos que o LDP é um artefato para o trabalho do professor, mesmo sendo uma das elaboradoras, Fátima não se apropriou do livro e não o trouxe para sua prática em sala de aula. Esse fato não chega a surpreender completamente, visto que, justamente, Fátima tinha se implicado pouco na elaboração do LDP, ou seja, é de se esperar que ela não tenha se apropriado do livro e trazido para suas práticas. Sendo assim, vemos um caso em que a professora tem artefatos disponíveis para sua utilização, mas não se apropria deles, transformando-os em instrumentos.

AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA

Conforme apresentamos nos *Procedimentos Metodológicos*, a autoconfrontação cruzada aconteceu em duas etapas devido a problemas familiares de um dos professores. O segundo encontro ocorreu um mês após o primeiro, como podemos ver abaixo:

Quadro 13 – Datas das ACC

³⁵ Tradução nossa

	Rodolfo	Fátima
Autoconfrontação simples	13/07/12	18/09/12
Autoconfrontação cruzada	Primeira etapa : 15/11/12 Segunda etapa : 08/12/12	

Assim como nas ACS, os professores foram orientados a selecionar trechos da aula filmada sobre os quais gostariam de comentar com o colega. Da mesma maneira, a pesquisadora selecionou alguns trechos que poderiam criar alguma controvérsia entre os professores. A ACC foi marcada para um dia de feriado (15 de novembro), após o almoço, para que pudessemos usufruir de toda a tarde para a entrevista. Porém, um dos professores enfrentou um problema familiar e houve uma restrição de tempo. Perguntados se gostariam de marcar outro dia para a ACC, ambos expressaram o desejo de começar e aproveitar o tempo até onde fosse possível, e Rodolfo sugeriu começar por sua aula.

Ao terminar a ACC referente à aula de Rodolfo, marcou-se outro dia para continuar a entrevista. O dia escolhido foi um sábado, quando os professores já estariam de férias da escola. Essa etapa da ACC aconteceu sem interrupções, e os professores pediram para retomar o final da filmagem da aula de Rodolfo, pois, no encontro anterior, não houve tempo suficiente para discutir.

Analisando o contexto socio subjetivo de produção desse texto, como vimos nas ACS de Fátima e Rodolfo, a pesquisadora é também colega de trabalho dos professores e essa relação de proximidade gerou certo desconforto no que se refere a questionamentos sobre as condutas em sala de aula. A pesquisadora tinha como objetivo nessa interação coletar dados para pesquisa, porém, no decorrer das ACS se identificou com várias situações vividas pelos professores e com isso pretendia também discutir as situações de aula e de organização do trabalho. Com relação aos professores, podemos inferir que pretendiam, em primeiro lugar, ajudar a pesquisadora com sua pesquisa, mas, após a realização das ACS, também gostariam de dividir suas experiências com os colegas e discutir sobre o funcionamento das aulas no CELEM.

Passaremos para a análise da infraestrutura geral do texto, identificando o plano global dos conteúdos temáticos e os tipos de discurso mobilizados. No que se refere ao plano

global dos conteúdos temáticos, identificamos os principais temas como podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 14 – Conteúdos temáticos da ACC

Tema	Quem introduz	Recorrência
Ritmo de ensino e aprendizagem	Rodolfo – 3 vezes Fátima – 2 vezes	5 vezes
Diferenças entre as turmas e modos de fazer	Rodolfo – 2 vezes Fátima – 2 vezes Pesq – 2 vezes	6 vezes
Unidades do LDP e o LDP	Rodolfo – 2 vezes Pesq – 1 vez	3 vezes
Materiais didáticos, sequências didáticas, ensino por gêneros	Rodolfo – 2 vezes Pesq – 1 vez	3 vezes
Empatia entre alunos e alunos-professor	Rodolfo – 1 vez	1 vez
Questionamentos dos alunos	Fátima – 1 vez	1 vez

Podemos observar seis grandes temas abordados durante a entrevista, introduzidos e retomados pelos três participantes na ordem de: dez vezes por Rodolfo, cinco vezes por Fátima e quatro vezes pela pesquisadora. Observamos uma diferença na atitude de Rodolfo com relação às ACS. Na ACC, Rodolfo apresenta uma postura bastante ativa, lançando as discussões e temas, ao contrário da ACS na qual teve uma postura bastante passiva, respondendo às questões da pesquisadora. Já Fátima, bastante ativa na ACS, se apresenta aqui bem mais reservada, introduzindo temas a metade de vezes que Rodolfo. Outra diferença que podemos perceber é a natureza dos temas introduzidos pelos professores. Fátima lança temas relacionados aos alunos e acontecimentos da aula, já Rodolfo lança as discussões sobre questões de materiais didáticos e abordagens de ensino, além dos temas relacionados aos alunos e às aulas. Fátima tem seu olhar mais voltado aos alunos e ao que acontece em sala, procurando compreender e estender suas possibilidades no trabalho em sala de aula. Está centrada no que acontece e no como fazer. Rodolfo, por sua vez, está na esfera de o quê fazer, trazendo discussões em um plano fora da sala de aula. Fazendo uma analogia com os níveis de inscrição do conceito de ação nos textos propostos por Filliettaz (2004), podemos dizer que Fátima está no nível do procedimento, do como fazer, e Rodolfo no nível da prescrição, do quê fazer.

Dentre os temas observados, optamos por analisar três deles por sua relevância em relação as nossas questões de pesquisa e por encontrarmos indícios de controvérsias profissionais. São eles: *Diferenças entre as turmas e modos de fazer*, *Unidades do LDP e o LDP e Materiais didáticos, sequências didáticas, ensino por gêneros*. Com relação à distribuição de turnos, observamos uma centralidade em Rodolfo, confirmando sua postura ativa na entrevista.

Quadro 15 – Distribuição dos turnos na ACC

	Rodolfo	Fátima	Pesquisadora
Quantidade de turnos	85	48	65
Tamanho e função dos turnos	Longos – explicar e comentar Curtos – perguntar, concordar/discordar	Longos – explicar e comentar Curtos – perguntar, concordar/discordar	Curtos – perguntar e concordar Médios - comentar

Voltamo-nos, agora, para a análise da organização discursiva e os tipos de discurso mobilizados no texto. Como já dissemos anteriormente, há predominância do discurso interativo, característico dos diálogos, com segmentos de relato interativo, nos quais os professores relatam o que ocorreu em um determinado momento da aula, com base nas imagens do vídeo, como nos exemplos abaixo:

Rod (127)- *Tá, eu tinha passado, como a a escola não deu xerox, então eu passei pra , pra eles por ... deixei disponível no e-mail ou passei por e-mail pra eles pra..., enfim... mas foi via internet, não me recordo realmente qual recurso, daí, então aí eles tinham que imprimir, cada um tinha que imprimir o seu ...*
Fat (161)- *dou a cópia, “quem vai ser meu assistente hoje?” Aí um vai lá tira cópia pra todo mundo, aí no outro dia outro tira, e é assim...*

No excerto acima podemos observar a diferença no encaminhamento da atividade por cada professor. Rodolfo (turno 127) explica que enviou virtualmente aos alunos a atividade que deveriam imprimir em casa e isso não funcionou, pois, no dia da atividade, os alunos não trouxeram todas as cópias necessárias para o uso em aula. Mais adiante na discussão, Fátima (turno 161) explica que, quando quer trabalhar textos que não estão no livro didático utilizado, pede que algum aluno vá no início da aula fazer as cópias para todos, assim evita de passar pelo mesmo problema de Rodolfo.

Encontramos também pequenos segmentos de discurso teórico entremeados ao discurso interativo, nos quais os professores falam sobre o ensino e os instrumentos (livros didáticos e abordagens teóricas) utilizados pelo professor:

Rod (15) *o ideal seria essa sequência sequência didactique né que pudesse contemplar todos os o texto, la vidéo né então a oralidade, o jogo o lúdico*

Rod (90) *- que eles se apresentam, não sei o que... mas, sempre fica uma lacuna aí no... um pedaço, os métodos até que funcionam porque como é fake né, as conversas...*

Rod (397) *- é A1 e A2, vai até o subjuntivo. Mas a vantagem do Latitudes é que vem com os dois CDs, você não precisa comprar, sabe, ele vem completinho, não tem essa coisa de comprar separado o CD. Vem para todos os alunos, com todas as écoutes....*

Fat (424) *- é na última unidade, na penúltima, na unidade 8, tinha muito aspecto gramatical, muita coisa, daí você tem que ver...*

Vemos que a maioria dos segmentos de discurso teórico é introduzida por Rodolfo, pois, como vimos acima, seu foco durante a entrevista são os temas relacionados aos materiais didáticos e abordagens de ensino.

Prosseguiremos com a análise dos mecanismos enunciativos, buscando identificar as diferentes vozes que aparecem no texto e as modalizações por meio das quais os enunciadores se posicionam.

Da mesma maneira que nas ACS, o texto produzido na ACC oscila entre os dois planos enunciativos: o da interação em curso e o da reprodução da situação de aula (LOUSADA, 2006). Identificamos o plano da interação em curso quando os dêiticos de pessoa representam os professores e a pesquisadora na situação da entrevista, e o plano da reprodução da situação de aula quando os mesmos dêiticos representam professores e alunos, principalmente com a utilização do discurso direto. Vemos abaixo alguns exemplos:

Plano da interação em curso

Pesq (29) *- você quer explicar para Fátima um pouco o que que tá acontecendo nesse, o que você tinha pedido pra eles aqui..*

Rod (30) *- é, era aquela..acho que você que tinha feito essa atividade das revistinhas, né, as capinhas de revista, tinha Veja...*

Fat (31) *- não.*

Rod (32) *- não foi você que fez? acho que foi em Fátima.*

Fat (33) *- não..*

Pesq (34) *- é a unidade um, não é?*

Rod (35) - *é*

Fat (36)- *Ah!! do livro? Fui eu, fui eu sim.*

Plano da reprodução da situação em aula

Rod (6) - *mas quando eu dei aquele morpion eu trabalho morpion daí quando eles têm que fazer pergunta que daí eles fogem... daí teve um que falou assim nossa achava que eu não sabia francês eles mesmo....*

Rod (169)- *não, porque eles também têm uma resistência, não sei se você já percebeu isso? Né, os que sentam aqui não se misturam com os que sentam ...*

Fat (170)- *é tem essas gracinhas, só que eu falo fulano, fulano vamos mudar hoje...*

Fat (511) – *raramente. Essa vez aí, eu vamos trabalhar juntos mas eu não costumo, porque até é meio cansativo...*

Além das vozes explícitas no texto, como as vozes dos professores, da pesquisadora e dos alunos e professores em sala de aula reproduzidas em discurso direto, detectamos a voz da instituição por meio de implícitos que permeiam o contexto profissional dos participantes, a voz da didática por meio de termos e expressões que mostram jargões do campo da didática (AUTHIER-REVUZ, 2001) e a voz do *métier*, por meio da qual as ações são generalizadas a todos os professores.

No excerto abaixo, podemos observar várias vozes no mesmo segmento:

Rod (8) – *daí é, daí, mas sempre nessas atividades assim... que a gente proporciona aí que eles, eles mesmos nossa achava que eu não sabia né? que eles, enfim, eu até fiquei pensando, será que eu deveria, né, a cada final, mas é que quando eles tão muito cedo assim não sei só dá pra fazer repetição né, jeu de rôle, não sei muito bem... fica meio papagaio assim, se virem vão dizer que a gente é do audiovisual sei lá o que...*

O excerto começa com a voz do *métier*, no qual o dêitico *a gente* se refere a todos os professores: *mas sempre nessas atividades assim... que a gente proporciona*; em seguida temos a reprodução da voz dos alunos em discurso direto *nossa achava que eu não sabia, o que presentifica a situação vivida em sala*. O segmento termina com a voz da instituição, na crítica implícita ao trabalho do professor: *se virem vão dizer que a gente é do audiovisual sei lá o que...* . Ou seja, alguém da instituição pode pensar que eles, professores, estão usando a abordagem audiovisual, em vez da abordagem pelos gêneros. Percebemos, nesse excerto, na mobilização de vozes outras, a circulação das tensões entre as dimensões do *métier* (CLOT, 2005) que está presente na atividade de Rodolfo. A voz do *métier* traz a dimensão intrapessoal, da história, do gênero da

atividade. Ao trazer a voz dos alunos por meio do discurso direto, podemos vislumbrar a dimensão interpessoal que se desenrola durante a aula, entre alunos e professor, permeada pela dimensão impessoal do *métier* observada na voz da instituição, que transmite as regras e prescrições do trabalho.

Já no excerto abaixo podemos perceber a voz da didática:

Rod (411)- *mas na verdade o Latitudes tem essa coisa, ele tem vários gêneros, ainda que eles não trabalhem o gênero especificamente, mas lá tem convite, tem exposição, tem vários, não fica muito limitado*

Pesq (412)- *quer dizer, se a gente quiser, a gente pode explorar o gênero que tá lá..*

Rod (413)- *exatamente, fazer uma outra abordagem, que é o que eu faço*

Nesse segmento, Rodolfo comenta a abordagem dos gêneros textuais. Conforme apresentamos nas análises dos documentos prescritivos, a abordagem do ensino por meio de gêneros textuais foi o fio condutor do processo de elaboração do LDP. Ao discutir na ACC sobre o livro didático adotado por eles, Rodolfo e Fátima, o professor procura mostrar que, independentemente do livro seguir ou não a abordagem, eles, os professores, podem adaptar seu trabalho partindo do proposto no livro e desenvolvendo o trabalho com base na abordagem por gêneros. Inferimos que Rodolfo, por meio da voz da didática, fala a diversos destinatários: à professora-formadora da elaboração, à coordenação do CELEM, à instituição com suas prescrições.

No que tange às modalizações, há predominância das modalizações lógicas, seguida das modalizações deonticas. As modalizações lógicas, de acordo com Bronckart (1999), apresentam os elementos do ponto de vista de suas condições de verdade (asserções), fatos possíveis, prováveis, eventuais, necessários. As modalizações lógicas encontradas exprimem a dúvida, a possibilidade, a probabilidade, como podemos ver nos excertos abaixo:

Fat (12) – *talvez o jeu de rôles não seria interessante já fazer no início, nos primeiros meses, talvez no terceiro mês né, de aula já dá pra começar a fazer mini jeu de rôles, no início eles já ficam se expor né o medo é se expor lá na frente, eles ficam tensos, eles põem a mão pra trás, ficam rígidos né, não é natural, então eu já percebi que isso não é legal então eu espero, agora que eles já tem uma certa um pouquinho né de da estrutura, um pouquinho que seja já dá pra falar fazer alguma coisa fazer um diálogo um teatro*

Rod(17) – *é principalmente no começo por exemplo não tem quase não tem texto ou é muito pouco então daí sei lá... na verdade acho que se poderia trabalhar um pouco e chega em alguns momentos que precisa ser bem ortodoxo, bem...*

Rod (86)- falta alguma coisa, é... **acho que nas nossas unidades falta um pouco de ... ham...da escuta né, não tem uma coesão né, que claro que a gente tinha que pegar ... e isso aí eu também não vejo nada, bem nesse comecinho aí tem que fazer essas, coisinhas pequenas né?**

Rod (30)- é, era aquela..**acho que você que tinha feito** essa atividade das revistinhas, né, as capinhas de revista, tinha Veja...

Fat (31)- não.

Rod (32) - não foi você que fez? **acho que foi hein Fátima.**

As modalizações lógicas permitem aos professores dar sua opinião de modo velado, sem afirmar ou negar diretamente. Vemos a utilização de *acho que* por Rodolfo tanto para sua crítica ao LDP (turno 86) quanto para afirmar a Fátima sua autoria da unidade (turnos 30 e 32). Já Fátima utiliza *talvez* (turno 12), advérbio de dúvida, para expressar algo de que tem certeza e que deixa claro mais a frente no mesmo segmento: *então eu já percebi que isso não é legal então eu espero*. As contruções com os modalizadores lógicos atenuam as opiniões dos enunciadores e podem atuar para preservar o enunciador da crítica.

Dentre as modalizações deônticas encontradas, a maioria se refere ao dever do professor:

Fat (9)- não mas, **tem que fazer** jeu de rôles, não tem um.... **não pode** também ficar muito nisso que as vezes eles não tão muito a fim né, não tão no ritmo, mas **eu acho que tem que fazer sim**, até pra ter um momento de criação... que eles já sabem colocar em prática com alguma coisa nova..

Fat (20)- ah eu não sei, **tem que misturar** um pouco de cada **acho que não pode** “ah eu não vou usar mais isso” ou “não vou mais usar aquilo” **acho que cada grupo tem a sua característica né...**

Fat (170)- é tem essas gracinhas, só que eu falo fulano, fulano vamos mudar hoje...

Rod (171)- foi o que eu fiz ali né, na verdade a gente percebe esse... **e você não pode melindrar** senão pode não vir na outra aula né

Fat (172)- ((rindo))

Rod (173)- sim, mas aí no começo não dá né... **você tem que** ir contemporizando ((risos))

Nesses excertos acima, podemos observar que Fátima exprime sua opinião quanto às suas escolhas didático-metodológicas. Ela constrói o discurso em terceira pessoa, indefinindo assim o sujeito e generalizando o que acredita que deve ser feito pra todos

os professores, por meio de *tem que* (turnos 9 e 20), algumas vezes atenuado pelo modalizador lógico *acho que* (turnos 9 e 20). Já Rodolfo indica o que deve ou não ser feito pelos professores, que ele generaliza pelo dêitico *você* (turnos 171 e 173), fazendo referência aqui ao problema da evasão já comentado na análise da ACS.

Quanto às figuras de ação, observamos principalmente a figura de ação experiência e a figura de ação acontecimento passado. A figura de ação experiência nos permite perceber a cristalização pessoal das ocorrências vividas pelo enunciador, como podemos ver no exemplo abaixo :

Fat (99)- eu sempre indico, eu sei que é um pouco difícil mas é pra acostumar o ouvido e se habituar um pouco é RFI eu já digo o journal facile... escutando, por mais que você não entenda nada, fique escutando, uma hora, as coisas vão começar a fazer sentido...

Ao dizer *eu sempre indico*, Fátima relata uma atividade que repete com todas as turmas de francês, atividade esta que podemos inferir como positiva para a professora.

A figura de ação acontecimento passado, por sua vez, tem a função de relatar algum acontecimento não comum no decorrer das atividades. No segmento abaixo, temos o relato de Rodolfo sobre um fato específico:

Rod (43)- Funcionou! Mas até quando eu estava lá na barraquinha do... da associação, na rua da França, chegou um senhor que era da Université de Lyon ele falou assim que eu também acho isso que os programas aqui... porque ele estava aprendendo português para estrangeiros, quer dizer, ele acha muito lento une lenteur ele disse que é impressionante...

Esse fato relatado por Rodolfo se insere na discussão de uma maneira interessante. Ele se serve da conversa com uma pessoa de fora do grupo para introduzir um tema sobre o ensino da línguas. Rodolfo conta que para o *senhor da Université de Lyon* o programa de ensino é muito lento, e ele, Rodolfo, concorda com isso. Na sequência da entrevista, a pesquisadora questiona sobre essa lentidão, se é em relação a todos os métodos e se ele acredita que o LPD também seria *lento*. Rodolfo explica que os livros não ajudam o aluno a desenvolver sua oralidade, pois ficam muito tempo com atividades que poderiam ser trabalhadas em momentos posteriores e que primeiramente as situações de comunicação prática deveriam ser exploradas.

Para finalizar as análises da ACC, vamos destacar os momentos de controvérsia e diferenças de trabalho dos dois professores, pois, à luz de Clot (1999, 2001), é na

medida em que se discute os detalhes e diferenças da atividade entre os trabalhadores que se mantêm vivo o meio profissional, tomando a atividade do outro como recurso para a atividade de todos.

O primeiro momento que vamos analisar é a situação de organização dos alunos para o trabalho em grupo. Como já vimos na análise da ACS de Rodolfo, houve um problema de organização dos grupos de alunos para realizar a atividade com o documento que deveriam trazer impresso de casa. Na visualização do vídeo da aula, a pesquisadora chama atenção para o fato de Rodolfo ter que organizar os grupos:

Pesq** (168)- ((rindo)) a melhor é a olhada dele pra câmera né?((risos)), Porque o interessante que eu achei é que **eles não tiveram iniciativa de se reorganizarem sozinhos né, você teve que ir, ir, até falar, então mudem, se reorganizem...

***Rod** (169)- não, porque eles também têm uma resistência, não sei se você já percebeu isso, né?... os que sentam aqui não se misturam com os que sentam ...*

Fat** (170)- é tem essas gracinhas, **só que eu falo fulano, fulano vamos mudar hoje...

Rod** (171)- foi o que eu fiz ali né, na verdade a gente percebe esse... e **você não pode melindrar senão pode não vir na outra aula né

***Fat** (172)- ((rindo))*

***Rod** (173)- sim, mas aí no começo não dá né... **você tem que ir contemporizando** ((risos))*

Fat** (174)- **sô meio revoltada, você vai ver

Rodolfo explica que sente a resistência dos alunos em mudar de posição e se relacionar com os outros alunos da sala, e que, para resolver o problema, ele tem que *contemporizar*. Podemos inferir aqui a situação já relatada por ele várias vezes do receio que os alunos abandonem o curso, o que geraria problemas junto à hierarquia. Já nas entrevistas de Fátima não observamos a ocorrência desse tema, a evasão. Podemos levantar a hipótese de que ela não percebe essa questão como um impedimento, portanto assume uma maior liberdade e diz ter uma postura mais autoritária. Essa diferença de fazer entre os professores pode possibilitar um deslocamento da situação de impedimento de Rodolfo, pois, em outros momentos da entrevista nos quais surge o tema, Fátima sempre se mostra mais autônoma para resolver a questão.

Outro momento que vamos analisar é uma situação da aula de Fátima. A professora colocou o áudio de um diálogo para os alunos ouvirem e repetirem. O diálogo era longo e os alunos tiveram dificuldades em compreendê-lo e repeti-lo. A pesquisadora pergunta se ela sempre realiza a atividade da mesma maneira e ela responde que sim com um

movimento de cabeça. Já Rodolfo explica que dirige a atividade de escuta dos alunos selecionando as informações que ele quer que sejam compreendidas:

Fat (475) – daí cê vai fazer o quê, vai né...
Pesq (476) – porque essa écoute ela é muito longa né, tinha várias, bastante informação pra eles captarem... E você sempre faz assim, escuta três vezes, repete três vezes a escuta
Fat (477) – ((faz que sim com a cabeça))
Pesq (478) – você também?
Rod (479) – é, essa é a primeira écoute que eu faço do livro, que eu faço assim, só a écoute pra eles identificarem os personagens, o nome, daí é mais dirigida algumas coisas pra eles escutarem
Pesq (480) – você dirige um pouco o que você quer que eles ouçam
Rod (481) – é
Pesq (482) – faz as perguntas
Rod (483) – as perguntas e eles tem que encontrar
Pesq (484) - uhum
Rod (485) – não sei qual que é a atividade que o livro propõe nessa... nesse
Fat (486) – verdadeiro ou falso
Rod (487) – é verdade. Mas eu pergunto nome, idade, que eles já aprenderam isso, profissão, onde mora, aquelas perguntas basiquinhas de cada um. Mas aí eles vão bem, o diálogo tá bem claro

Fátima observa a explicação e não se manifesta verbalmente, mas mantém sua atenção em Rodolfo. Durante a ACS de Fátima, ela havia comentado sobre esse mesmo trecho do vídeo e visto como “catastrófica”³⁶ a atividade, pois, como as frases são longas, os alunos se perdem. Durante a ACS, ela sugere a possibilidade de falar mais lentamente para que os alunos possam acompanhar, já como o pensar de uma nova forma de agir durante atividades similares. Ao tomar conhecimento da maneira de fazer do colega, Fátima pode ter uma ampliação de seu poder de agir, vislumbrado novas possibilidades para o desenvolvimento de atividades futuras (CLOT et al. 2001; CLOT; FAITA, 2000; SAUJAT, 2010).

Para finalizar as análises das autoconfrontações, vamos observar como o LDP aparece nos discursos dos professores. Na ACS de Rodolfo, ele relata que, no momento da filmagem da aula (início do ano letivo), era a primeira vez que ele pretendia utilizar uma unidade elaborada, mas que, no momento da ACS (início do segundo semestre), ele começa a introduzir mais atividades que trabalhem a partir da abordagem de ensino por maio de gêneros textuais:

Pesq (257) - Et là, les copies c'est le matériel que... qu'on prépare là pour pour le...
Rod (258) - Oui, parce que je mélange en fait les deux.

³⁶ Ao visualizar o vídeo de sua aula, Fátima observa que os alunos não conseguem acompanhar a atividade proposta. Nesse momento diz: *la catastrophe... la catastrophe*.

Pesq (259) - *Tu utilises souvent, tu essaies d'utiliser souvent ...*
Rod (260) - *Oui je, je... il y a des textes, il y a certaines choses que ça m'intéresse bien pour travailler, alors je travaille. Parce que comme ils ont le livre alors, ça commence..*
Pesq (261) - *Tu peux mettre des choses en plus*
Rod (262) - *Oui, plus*
Pesq (263) - *Là c'est la première fois que tu utilisais une séquence du matériel?*
Rod (264) - *Oui, je crois que oui, parce que les classes ont commencé à la fin de février et je crois que c'est avril*
Pesq (265) - *Oui, là c'est avril*
Rod (266) - *Oui, c'était le douze, là c'était la fiche, après j'ai travaillé, maintenant à la fin j'ai travaillé le synopsis*
Pesq (267) - *Tu utilises les morceaux de.. du travail qui s'adaptent au livre..*
Rod (268) - *Qui s'adaptent au livre et aussi oui au contenu de grammaire aussi en faite le contenu en faite c'est ...*
Pesq (269) - *Tu avais expliqué ça aux élèves, non, tu as pas dit ça?*
Rod (270) - *Ahm.. non, pas trop... parce que maintenant que je commence vraiment, au deuxième semestre, même avec le groupe deux je vais utiliser plutôt le ...les genres textuels que le livre, on va sauter le livre, on va voir ce que m'intéresse, je fais le contraire maintenant, justement pour ... pour les introduire dans ce domaine des genres textuels et tout ça.*

Vemos que Rodolfo se refere a partes das unidades e textos que lhe interessam e que se adaptam ao livro adotado no ensino. Ele relata estar modificando a maneira de organizar as aulas e que pretende trabalhar com gêneros textuais, mas não se refere a trabalhar com o LDP.

Já Fátima, na ACS, comenta muito rapidamente sobre o LDP. Como vimos, ela não pensou em utilizar nenhuma parte das unidades na aula filmada. No excerto abaixo, vemos, até o momento da entrevista, ela não utilizou nenhuma atividade do LDP :

Pesq (118)- *Et là tu dis que tu peux apporter d'autres choses..... Il suit un peu ce que préconise le :::? Je ne connais pas ce manuel, c'est pour ça que je te demande.*
Fat (119)- *Oui, en quelque sorte c'est pas si fort, mais oui.*
Pesq (120)- *Tu peux mélanger alors avec les unités, les activités comme imaginées pour un autre livre?*
Fat (121)- *Oui.*
Pesq (122)- *Tu fais ça? Tu utilises...*
Fat (123)- *Alors, comment je peux t'expliquer. Je fais un mélange, parce que j'ai déjà enseigné au CEP et ça n'a pas marché, si on fait toutes les étapes. J'ai mélangé un peu et ça a fonctionné là. Mais il faut qu'on utilise notre livre, ça doit marcher.*
Pesq (124)- *On va voir comment ça marche avec les élèves.*
Fat (125)- *J'essaye de mélanger, de ne pas rester toujours sur les livres, j'essaye d'apporter d'autres choses. C'est vrai que c'est un support... ça aide... les élèves se sentent... comment dire... c'est pas sûr*

Fátima explica que utiliza um livro didático em aula, mas que acrescenta várias atividades ao livro, que procura sempre acrescentar outras coisas. Encara o livro como um suporte que dá segurança principalmente aos alunos, mas que é necessário acrescentar atividades complementares. Faz apenas uma menção rápida ao LDP, dizendo que é necessário utilizá-lo, mas não dá indícios de que irá fazê-lo. Confirmamos assim nossa hipótese de que o processo de elaboração e, conseqüentemente, o LDP não se tornaram instrumentos para seu agir.

Por fim, na ACC, os professores discutem sobre vários livros didáticos, pois planejam adotar outro no ano seguinte, mas não se referem ao LDP como uma possibilidade nem dão indicações de o terem utilizado em sala de aula. Rodolfo, como vimos, fala da abordagem de gêneros para o ensino, não das unidades. Podemos levantar a hipótese de que, além do fato desta abordagem estar na base do trabalho de elaboração do LDP, Rodolfo pode ter se apropriado de uma nova maneira de fazer para seu trabalho a partir da experiência de elaboração. Fátima, por sua vez, afirma repetidas vezes que mistura várias atividades e abordagens, pois cada grupo tem suas características:

***Fat (20)**– ah eu não sei, tem que misturar um pouco de cada acho que não pode “ah eu não vou usar mais isso” ou “não vou mais usar aquilo” acho que cada grupo tem a sua característica né...*

Passaremos, em seguida, para a análise do texto produzido na última reunião do grupo, realizada dois anos após o término do processo de elaboração.

3.2. A SISTEMATIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA: REUNIÃO DE RETROSPECTIVA E POSSIBILIDADES PARA O TRABALHO DE ELABORAÇÃO

Conforme expusemos nos Procedimentos Metodológicos, a reunião de retrospectiva sobre o trabalho de elaboração aconteceu em 18 de julho de 2014, dois anos depois do último encontro presencial. Só não participou da reunião Antônio, pois, desde o início de 2013, ele se afastou do grupo e deixou de responder aos e-mails.

A reunião foi organizada pela pesquisadora e aconteceu em sua casa, sem interrupções. Ela foi iniciada com 5 participantes, pois se atrasou por motivos particulares. Para

começar a reunião, a pesquisadora lembrou que o objetivo do encontro era discutir o processo de elaboração do LDP para que cada participante pudesse expressar sua opinião sobre o processo e sobre como havia vivido a experiência. Apresentou também uma versão impressa dos dois livros para que pudessem discutir sobre as unidades elaboradas. Alguns dias antes da reunião, a pesquisadora enviou para os PE seus relatos de experiência, escritos em 2011, e solicitou que os lessem e selecionassem alguma parte que gostariam de comentar com o grupo. Fez o mesmo com os professores que participaram das AC, solicitando que escolhessem algum trecho dos vídeos que gostariam de compartilhar com o grupo.

Com relação ao contexto sociossubjetivo, vamos analisá-lo do ponto de vista de todos os participantes: professores Fátima, Rodolfo e Frederico, professora-formadora e pesquisadora. Para os professores, podemos inferir que tinham o objetivo de discutir sobre o trabalho realizado, sua utilização prática e, principalmente, o que poderia ser feito para não deixar se perder o que foi elaborado. Do ponto de vista da professora-formadora dois objetivos se apontam, um explícito e outro implícito. O objetivo explícito era o de discutir com os professores-elaboradores sobre como (e se) utilizam as unidades elaboradas, o que percebem de mudanças em seu trabalho depois de participarem do processo e o que podem fazer para recuperar o trabalho realizado para uma possível publicação. Porém, como ela também é orientadora da pesquisa que estuda o processo de elaboração, podemos inferir que implicitamente sua participação na reunião tinha como objetivo auxiliar na coleta de dados. O mesmo podemos aplicar para a pesquisadora, que assumiu duas posições diferentes durante a reunião. Em alguns momentos lançava os questionamentos enquanto pesquisadora, buscando informações e esclarecimentos que pudessem colaborar com a pesquisa. Em outros momentos, comentava e opinava enquanto professora-elaboradora que participou do processo de elaboração e que também gostaria de ter seu trabalho reconhecido e o livro publicado.

Analisamos primeiramente a infraestrutura geral do texto, na qual identificamos o plano global dos conteúdos temáticos e a organização discursiva do texto produzido durante a reunião. Identificamos nove temas e suas recorrências, como podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 16- Conteúdos temáticos da reunião de retrospectiva

Tema	Quem introduz	Retomada do tema
Mudanças na realização do trabalho	Pesquisadora (turno 11)	Frederico (turno 86) Pesquisadora (turno 157)
Utilização das unidades do LDP e maneiras de fazer	Pesquisadora (turno 36)	Pesquisadora (turno 125) Professora-formadora (turno 429)
Misturar partes das unidades com outros materiais	Professora-formadora (turno 73)	Professora-formadora (turno 254) Professora-formadora (turno 498)
Dificuldades na apropriação do material elaborado	Frederico (turno 77)	Frederico (turno 115) Pesquisadora (turno 545)
Dúvidas, críticas e sugestões sobre como desenvolver o trabalho com as unidades do LDP	Fátima (turno 166)	Pesquisadora (turno 484) Rodolfo (turno 627)
Maneiras de desenvolver o trabalho em sala de aula (gera controvérsias)	Fátima (turno 196)	Fátima (turno 265) Fátima (turno 530)
Utilização de outros manuais	Professora-formadora (turno 205)	
Problemas na compreensão do trabalho com gêneros textuais	Rodolfo (turno 292)	
Motivação dos alunos	Rodolfo (turno 509)	

Observamos, no quadro acima, que a pesquisadora lança mais vezes a discussão, talvez por seu duplo estatuto de pesquisadora e professora-elaboradora. Dentre os temas observados, optamos por analisar os de maior pertinência para responder a nossas questões de pesquisa: 3. Os professores elaboradores se apropriam do artefato

elaborado? 4. Como a observação do trabalho do outro pode auxiliar na superação de impedimentos e no desenvolvimento profissional do professor? e 5. Quais contribuições a participação no processo de elaboração trouxe ao trabalho dos PE? Assim, escolhemos analisar os temas *Mudanças na realização do trabalho, Utilização das unidades do LDP e maneiras de fazer, Dificuldades na apropriação do material elaborado, Dúvidas, críticas e sugestões sobre como desenvolver o trabalho com as unidades do LDP, e Maneiras de desenvolver o trabalho em sala de aula.*

Com relação à organização discursiva, há predominância do discurso interativo, tipo de discurso característico dos diálogos, com a presença dos agentes da interação através dos dêiticos de 1ª e 2ª pessoas, como podemos ver no exemplo abaixo:

Pesq. (16)– et tu fais comment maintenant ?

Fred.(17) – j'utilise le le travail que j'ai fait, quelque chose que vous avez fait aussi parce que nous avons tout, des textes que vous avez fait ((se dirige à Fatima)) j'ai une copie

Pesq. (18) – uhum

Fred. (19)– et ça a été très utile pour moi et les élèves aussi, ils me disent que...en anglais c'est trop différent l'enseignement de langue en anglais ils ont le livre et la page 52, la page 53, la page 54, faites cet exercice, en français ce n'est pas comme ça, moi je travaille avec les textes que j'ai extrait du livre et je fais beaucoup de modifications aussi parce que la langue elle n'est pas statique elle est en évolution né et les élèves aiment travailler comme ça

No excerto acima, Frederico traz para o contexto da reunião sua situação de sala de aula, referindo-se às unidades e textos que utiliza e que foram desenvolvidos pelos professores que estão presentes na interação em curso. O tempo predominante é o presente com o pretérito perfeito marcando a anterioridade a esse presente, característica do discurso interativo.

Em alguns momentos, os professores contam fatos ocorridos em aula ou durante o período de elaboração, em um relato disjuncto da situação de interação em curso, como no exemplo abaixo:

Fat.(202) – la discussion a été un peu... chaude on peut dire

PF.(203) – parce que c'est polémique

Fat.(204) – moi j'adore les thèmes polémiques hum donc voilà et après il fallait faire un texte plus au moins 7 lignes... ça a bien marché

Esse excerto mostra os segmentos de relato interativo, no qual o tempo predominante é o passado e a ação relatada desloca o mundo discursivo para outro plano, o da aula.

Encontramos, também, pequenos segmentos de discurso teórico nos quais os participantes falam sobre o trabalho do professor e sobre a abordagem de ensino por meio de gêneros textuais :

Fred. (12)– oui, parce que je la manière comme je travaillais en classe c'était complètement traditionnelle

Pesq. (13) – uhum

Fred. – traditionnelle bonjour bonjour tu vas bien ? tu vas bien ? tananan tananan et ce n'est pas ce n'est pas la manière que je travaille aujourd'hui ce n'est pas comme ça

Pesq. (14) - uhum

Fred. (15)- les séquences didactiques sont très utiles pour former ont été très utiles pour que je change ma manière de faire les classes

Fat.(268) – je vais... donc il faut insister sur la prononciation hum sinon ils vont croire que c'est correct et sera correct pour toujours je sais pas t'as déjà passé par ça ((perguntando para Rod)) ? Les élèves qui disent « je va je va »

Nos excertos acima, vemos que Frederico se refere às abordagens de ensino por meio das expressões *traditionnelle* e *séquences didactiques*, valendo-se da voz da teoria para justificar sua mudança no trabalho. Fátima, por sua vez, utiliza a voz da teoria para justificar sua maneira de fazer em aula, dirigindo a todos os professores, por meio da modalização deôntica *il faut*, o que deve ser feito em aula.

A seguir, apresentaremos as análises dos mecanismos enunciativos, nas quais identificamos as vozes presentes no texto e as modalizações utilizadas pelos enunciadores para se posicionarem.

Assim como nas autoconfrontações, observamos diferentes planos enunciativos imbricados no texto, porém com características diferentes dos observados nas AC. Nas entrevistas de autoconfrontação os professores estão diante do vídeo de suas aulas e comentam as imagens, fazendo com que o discurso oscile entre o plano da interação em curso e o plano da aula (LOUSADA, 2006). Na situação da reunião que analisamos, também observamos dois planos, porém o segundo nem sempre reproduz a situação de aula. Esse segundo plano enunciativo observado na reunião se abre em duas frentes: a da reprodução da situação de trabalho do professor em aula (apesar de não partirmos das imagens do vídeo, é a memória que permite a reconstituição) e o da retomada das situações de elaboração do LDP. Temos então dois objetos de trabalho diferentes representados aqui e vamos considerar esse plano como o plano da reprodução da situação de trabalho.

Identificamos esses planos pela diferente utilização dos dêiticos de 1ª e 2ª pessoa. No plano da situação de interação em curso, os dêiticos eu, você, nós (em português ou francês) se referem aos participantes da reunião:

PF. (96)– *et quelle est la différence parce que bon **tu** utilises le mélange de ça et d'autres choses mais est-ce que **tu** penses quelle est la différence d'avoir ça plus autre chose et d'utiliser seulement les autres choses comme **tu** faisais avant ?*

Fred. (97)– *à partir du moment que **j'ai** commencé à utiliser le matériel que **nous** avons travaillé les choses ont été plus faciles de travailler parce que c'est meilleur de faire avec les exercices... porque antes **eu** tinha dificuldades em dar aula ... na realidade o trabalho que **nós** fizemos aqui que abriu mais meus olhos não digo que esteja conseguindo tudo como **eu** gostaria mas melhor que estava*

Já no plano da reprodução da situação de trabalho, temos a reprodução da aula, no qual os dêiticos *je* e *vous* se referem a professor e alunos, e a voz do professor e do aluno representadas em discurso direto:

Rod.(462) – *hummm... non en fait parce que ça fait plus proche de de la réalité en fait de la réalité à eux parce que la deuxième partie c'est justement qu'ils racontent comme une journée avec*

Pesq.(463) – *uhm uhm avec quelqu'un*

Rod.(464) – avec quelqu'un et bon et ça ça marche très bien parce que **je demande qui a écrit ? vous croyez** parce que c'est toujours en première personne alors ça ça doit aller parce que il peut dire **ah non c'était elle-même alors je dis vous croyez même ?**

Temos também a retomada da situação de elaboração do LDP no plano da reprodução da situação de trabalho, no qual os dêiticos se referem aos participantes na posição de professores-elaboradores:

Fred. (579)– no momento que ele pediu **pra gente** buscar autorizações pra cada desenho daquele... **eu** senti na hora porque era responsabilidade tinha sido deles... lembra?

PF. (580)– c'est un

Rod. (581)– et quand même **Flavia** a dit à qui **nous** allons écrire ? ((risos))

Fred.(582) – é à qui

Pesq. (583) – à qui **nous** allons demander et il y a une autre chose nous aussi... hum tout le travail qu'on a fait on a fait le travail d'élaboration on s'est regroupé pendant des semaines mais personne n'a rien signé il n'y a eu aucun...

Vemos, no excerto acima, que o pronome *nós/nous* utilizado se refere aos professores no momento da elaboração do LDP, quando discutiam uma nova demanda da instituição, representada aqui em terceira pessoa *ele, deles*.

Passaremos agora, ao estudo das vozes presentes no texto. A situação de interação aqui apresentada se diferencia da situação das autoconfrontações por não estar o diálogo baseado nas imagens de um vídeo. As reconstituições feitas pelos participantes se baseiam em relatos sobre suas experiências em situações de aula com os alunos e sobre a utilização das unidades elaboradas. Assim, temos principalmente as vozes desses participantes no plano da interação em curso que comentam os acontecimentos, entremeadas com alguns segmentos de vozes outras, de maneira implícita, que identificamos por meio de expressões e jargões profissionais e da didática. Vejamos alguns exemplos nos excertos abaixo:

Fred. (12)– oui, parce que **je la manière comme je travaillais en classe c'était complètement**

traditionnelle

Pesq. (13) – uhum

Fred. – traditionnelle bonjour bonjour tu vas bien ? tu vas bien ? tananan tananan et ce n'est pas ce n'est pas la manière que je travaille aujourd'hui ce n'est pas comme ça

Pesq. (14) - uhum

Fred. (15)- les séquences didactiques sont très utiles pour foram ont été très utiles pour que je change ma manière de faire les classes

Pesq. (16)– et tu fais comment maintenant ?

Fred.(17) – j'utilise le le travail que j'ai fait, quelque chose que vous avez fait aussi parce que nous avons tout, des textes que vous avez fait ((parle à Fatima)) j'ai une copie

Pesq. (18) – uhum

Fred. (19)– et ça a été très utile pour moi et les élèves aussi, ils me disent que...en anglais c'est trop différent l'enseignement de langue en anglais ils ont le livre et la page 52, la page 53, la page 54, faites cet exercice, en français ce n'est pas comme ça, moi je travaille avec les textes que j'ai extrait du livre et je fais beaucoup de modifications aussi parce que la langue elle n'est pas statique elle est en évolution né et les élèves aiment travailler comme ça

No excerto acima, Frederico explica que mudou sua maneira de trabalhar nas aulas e exemplifica utilizando expressões do campo da didática: *manière traditionnelle, séquences didactiques, je travaille avec les textes*. A voz da didática serve como exemplo do que o professor acredita ser certo e errado no ensino da língua, juntamente com a voz dos alunos que aparece em discurso indireto *ils me disent que*. Dessa maneira, Frederico classifica a *maneira tradicional* como não mais conveniente para o ensino e que os alunos preferem a abordagem que ele utiliza agora: *les élèves aiment travailler comme ça*. Um pouco mais adiante na reunião, Frederico retoma a questão de ter modificado sua maneira de trabalhar:

PF. (38)- tu veux parce que tu as parlé aussi de modifications est-ce que tu veux commenter quelle est l'unité

Fred.(39) - é...

PF.(40) – que tu as utilisé et quelles sont les modifications que tu as fait ?

Fred.(41) - quand je quand je j'ai travaillé le le le futur

PF.(42) – c'est celle sur le sport c'est la séquence pour le sport c'est ça non ?

Fred.(43) – eu acho que je pense oui eehhhaussi avec les adjectifs les pronoms possessifs

eehhh j'utilise beaucoup l'internet les exercices de l'internet il y a beaucoup d'exercices qu'on peut travailler

PF.(69) – ça tu l'a pas faite, c'est ça ? Qu'est-ce que tu as fait à la place...

Fred.(70) – « trois cas qui me font penser » ((título de uma unidade))... j'ai commencé à travailler ça la semaine dernière

Pesq. (71)– uhm uhm

Fred. (72)– trois cas qui me font penser eehhh il y a beaucoup d'exercices qui vous avez... fait beaucoup d'exercices qui c'est très bon... hier demain réécrire des phrases au futur simple ... il y a d'autres aussi constructions avec le futur des exercices que j'ai chez moi

Percebemos, nesse excerto, a não coincidência do dizer consigo mesmo (AUTHIER-REVUZ, 2001), pois, questionado sobre as modificações nas atividades que propôs, Frederico fala de muitos aspectos gramaticais, contradizendo o que havia exposto antes sobre utilizar os textos e sequências propostas nas unidades. Na abordagem de ensino por meio de gêneros textuais, como expusemos nos Pressupostos Teóricos, o trabalho com a gramática é decorrente do gênero trabalhado e da situação de ação de linguagem que se apresenta. Dentro dessa perspectiva, como o próprio Frederico apontou, as atividades não deveriam ser escolhidas apenas pelo trabalho gramatical que apresentam.

Já no excerto abaixo, observamos a voz da instituição:

PF.(554) – toi tu vas le voir Rodolfo ou jamais le coordinateur du CELEM tu le vois de temps en temps ?

Rod. (555)– je crois que j'ai lui parlé... le début de l'année... mais j'ai dit alors notre livre il est au four moi je voilà

((risos))

PF.(556) – au four il va brûler le livre

Pesq. (557) – depuis le début de l'année au four c'est fini déjà

Rod. (558)– oui parce que une autre fois il a dit non cette année je crois qu' il avait déjà un... un budget pour le faire

PF. (574)– et est-ce que le matériel de l'anglais et de l'espagnol est près oui ?

Pesq. (575) – comme le nôtre

PF.(576) – d'accord un petit peu prêts... pour comprendre

Pesq. (577) – ils sont prêts comme le nôtre

Fat. (578)– *bizarre très bizarre*

Fred. (579)– *no momento que ele pediu pra gente buscar autorizações pra cada desenho daquele... eu senti na hora porque era responsabilidade tinha sido deles... lembra?*

PF. (580)– *c'est um...*

Rod. (581)– *et quand même Flavia a dit à qui nous allons écrire ? ((risos))*

Fred.(582) – *é à qui ?*

Rodolfo traz a voz da instituição por meio do discurso direto atribuído ao coordenador do CELEM sobre a questão da publicação dos livros elaborados. A escolha do discurso direto reproduzido, *il est au four* e *il a dit non cette année*, nos indica a descrença de Rodolfo na concretização do trabalho. Essa mesma descrença é expressa por Frederico quando retoma a demanda da instituição para que os professores-elaboradores providenciassem as autorizações dos direitos autorais dos vídeos e imagens: *eu senti na hora*. A voz do coletivo restrito aparece também em discurso direto introduzido pela expressão *quand même* e a pergunta: *a quem escreveremos?* O que demonstra o descrédito do coletivo na instituição nesse momento.

O fato de os livros não terem sido publicados gerou frustração no grupo, como podemos ver abaixo :

Fat. (653)– *je crois que... ça sera difficile de voir ce truc arrêté là il faut que...*

PF. (654)– *qu'il circule*

Fat.(655) – *qu'il circule il faut circuler c'est important*

Fred. (656)– *oui porque se não todo o trabalho que nós fizemos vai ser jogado fora vai ser queimando aquele livro humm*

Fat. (657)– *il faut circuler sinon ça sera très très frustrant*

Fred. (658)– *c'est vrai*

A voz do coletivo restrito é expressa por Fátima e Frederico, quando dizem ser difícil ver o trabalho parado. É interessante observar que Fátima utiliza a expressão *ce truc* (essa coisa) para se referir ao livro. A professora mantém distância do objeto livro, do

qual ela não se apropriou como um instrumento para seu trabalho (RABARDEL, 1995; SCHNEUWLY, 2004), como vimos nas análises das autoconfrontações. Ela expressa a voz do coletivo e a frustração de não ter o reconhecimento por seu trabalho: *il faut circuler sinon ça sera très très frustrant.*

No que diz respeito às modalizações, encontramos, sobretudo, a ocorrência de modalizações lógicas. Pudemos observar também alguns exemplos de modalizações deônticas, expressando o dever do professor, e apreciativas positivas para com as unidades utilizadas pelos professores.

Quanto às modalizações lógicas, encontramos principalmente a expressão *je crois que* (acho que) para expressar a opinião com grau moderado de certeza, quando o enunciador não quer afirmar com certeza sua opinião, como podemos ver no exemplo abaixo:

*Fat.(166) – mais une chose que **parfois je crois** que j'ai j'ai bien remarqué chez les élèves j'ai déjà travaillée hum un texte et et c'était à propos de ça des genres textuels et les questions que se répètent tout le temps tout le temps ils commencent à être un peu...*

No excerto acima, Fátima expressa sua opinião a respeito da maneira como as unidades estão propostas por meio de *je crois que*, atenuando sua contrariedade para com a preconização da didática, mas que deixa transparecer mais adiante quando afirma que *les questions se répètent tout le temps tout le temps*. Lembramos, porém, que Fátima afirmou não ter utilizado as unidades em aula com os alunos. Portanto, podemos levantar a hipótese de que não são os alunos que se cansam com as atividades, já que não as fizeram, mas Fátima que não concorda com o proposto e não o faz. Mais adiante, no mesmo segmento, ela expressa sua opinião de maneira contraditória para com a anterior :

*Fat.(181) – mais je suis curieuse pour travailler ce semestre hahaa...cette unité là c'est...**mais je crois que ça va marcher***

Aqui Fátima utiliza a formulação *je crois que* de maneira a expressar uma concordância com as atividades propostas, contradizendo sua opinião anterior. Essa mesma opinião sobre a repetição das atividades pode ser observada no exemplo abaixo:

Rod.(444) – *hum non parce que ça change ça change le parce que c'est ça moi je vois que les élèves **toujours il faut toujours** attirer l'attention toujours des nouveautés et par exemple moi j'ai jamais utilisé le livre dans un contexte à mon avis moi si je c'est complètement intuitif si on commence à parler du genre c'est un peu toujours la même chose **je crois que** les élèves on demande une fois je demande la deuxième fois moi **je sais que** les étudiants commencent à être un peu... hum fatigués en fait de... hum c'est ça réfléchir et comprendre les genres sur le contexte humm parfois ça ça c'est bien ça dépend du texte par exemple c'était un... ça attire l'attention par exemple... ça pourrait donner des doutes par exemple... comme c'était quelqu'un qui a écrit à propos d'un livre ça peut se tromper en fait les étudiants peuvent se tromper ça c'est bien de travailler parce que comme ça ils se rendent compte qui... c'est n'est pas qui est l'auteur et qui a écrit à qui...*

Rodolfo também expressa sua não concordância com o proposto nas atividades que ele acredita serem repetitivas *c'est un peu toujours la même chose je crois que*, e afirma que os alunos se cansam (*je sais que*). É interessante observar que essa não concordância vem após ele ter expressado um dever do professor por meio da modalização deôntica *il faut* que parece indicar uma norma do métier na qual Rodolfo se baseia : é necessário sempre prender a atenção dos alunos, sempre com novidades para que não se cansem. Dessa maneira, as atividades que ele acredita serem repetitivas não seriam interessantes.

Já no segmento abaixo veremos a modalização lógica *je crois que* utilizada por Rodolfo com uma função diferente:

Rod.(485) – *oui bon ça non ça **je crois que** par exemple pour ça **ça commence très bien je crois qu'il va...** parce que justement c'est la façon d'écriture qui nous n'avons pas en portugais en fait une journée avec ça c'est polyphonique tout ça j'explique ça alors ça ... ça attire l'attention parce que c'est de nouveauté mais par exemple... le synopsis ah oui humm*

Nesse excerto, a opinião de Rodolfo expressa por *je crois que* concorda com o proposto na atividade e ele completa com uma modalização apreciativa positiva *ça commence*

très bien. Nessa situação, vemos que a função da modalização assume um papel diferente, principalmente pela acoplagem modalização lógica e apreciativa positiva, provocando um sentido de aceitação da proposta, diferente da situação anterior na qual estavam juntas modalização lógica e deôntica, o que causa um efeito de discordância.

As modalizações apreciativas, como dissemos anteriormente, avaliam positivamente as unidades desenvolvidas e que os professores relatam ter utilizado com os alunos, como vemos nos exemplos abaixo:

Rod.(464) – *avec quelqu'un et bon et ça ça marche très bien parce que je demande qui a écrit vous croyez parce que c'est toujours en première personne alors ça ça doit aller parce que il peut dire ah non c'était elle-même alors je dis vous croyez même ?*

Rod.(467) – *tu as bien mangé ? Bon dans ce cas-là ça fonctionne très bien parce que ça donne de la réflexion de dire ah non ça peut être logique et comment ils ont fait ? Ah peut-être qu'il a téléphoné tout ça parce que je donne tu vois ici c'est elle qui a écrit le... hum ... le chapeau et après il commence à la première personne pour donner l'impression au lecteur qui c'était l'interviewé qui a écrit*

Nesses excertos, Rodolfo aprecia positivamente o desenrolar das atividades, porém sempre considerando o fato de que a atividade funciona bem porque ele desenvolve os questionamentos para que os alunos possam avançar no trabalho.

Em outros momentos, a apreciação positiva parte de Frederico e se refere ao processo de elaboração e à maneira como as unidades e atividades são desenvolvidas :

Fred. (15)- *les séquences didactiques sont très utiles pour foram ont été très utiles pour que je change ma manière de faire les classes*

Fred. (19)– *et ça a été très utile pour moi et les élèves aussi, ils me disent que...en anglais c'est trop différent l'enseignement de langue en anglais ils ont le livre et la page 52, la page 53, la page 54, faites cet exercice, en français ce n'est pas comme ça, moi je travaille avec les textes que j'ai extrait du livre et je fais beaucoup de modifications aussi parce que la langue elle n'est pas statique elle est en évolution né et les élèves aiment travailler comme ça*

Fred. (97)– *à partir du moment que j'ai commencé à utiliser le matériel que nous avons travaillé les choses ont été plus faciles de travailler parce que c'est meilleur de faire avec les exercices... porque antes eu tinha dificuldades em dar aula ... na realidade o trabalho que nós*

fizemos aqui que abriu mais meus olhos não digo que esteja conseguindo tudo como eu gostaria mas melhor que estava

Observamos que Frederico faz uma reflexão sobre o processo de elaboração e os efeitos sobre seu trabalho. É nesse momento da reunião que Frederico tem a oportunidade de falar sobre sua prática e, de maneira semelhante ao que acontece nas autoconfrontações, pode tornar-se um observador de sua própria atividade (CLOT, 2001). Ao reconstituírem o processo de elaboração, suas fases e as mudanças provocadas no trabalho que cada professor relata ter percebido, essa reunião de retrospectiva se mostra como um importante espaço de funcionamento do coletivo profissional (CORALY; CLOT, 2004) que se constituiu no decorrer do processo de elaboração, como vimos nas análises dos e-mails.

Com relação às modalizações deônticas, como vimos anteriormente no segmento de Rodolfo (turno 444), o dever se dirige ao professor e ao que ele deve fazer em aula :

Rod.(439) – *alors il faut il faut les animer en fait et... alors je fais qu'ils bougent dans la salle pour qu'ils travaillent quand je vois que les conditions sont pas très très bonnes hummm comme s'il fait trop chaud...*

Fat.(265) – *oui je crois qu'il n'aura pas de problème mais il faut insister..... oui c'est pas facile...hum... parler en français bien prononcer il ya des élèves parfois que j'ai déjà eu en niveau un français et ils disaient hum « je va, je va » et ils croient que c'est correct*

Fat.(268) – *je vais... donc il faut insister sur la prononciation hum sinon ils vont croire que c'est correct et sera correct pour toujours je sais pas t'as déjà passé par ça ((perguntando para Rodolfo)) ? Les élèves que disent « je va je va »*

Para Rodolfo, o professor deve manter a motivação dos alunos: *il faut les animer*. Em outras palavras, para ele, uma das ações atribuídas ao trabalho do professor está ligada à manter a motivação dos alunos. A modalização deôntica utilizada por Fátima, *il faut insister*, indica sua interpretação das normas do métier, ressaltando que o professor deve insistir no trabalho de pronúncia com os alunos.

Com relação às figuras de ação, observamos a figura de ação experiência em alguns segmentos, dada a própria situação de ação de linguagem estabelecida pela reunião. A figura de ação experiência representa uma repetição do agir consolidado pelas experiências vividas. Vejamos alguns exemplos encontrados por meio da identificação do presente genérico e de alguns advérbios como “toujours”:

***Fred.**(43) – eu acho que je pense oui ehhhaussi avec les adjectifs les pronoms possessifs ehhh **j'utilise beaucoup** l'internet les exercices de l'internet il y a beaucoup d'exercices qu'on peut travailler*

***Fat.**(155) – oui les questions **toujours je pose toujours** de questions... aux élèves croyez-vous à l'horoscope... c'était... à qui s'adresse-t-il...*

***Rod.**(282) – oui et ils expliquent... ils font en fait ça ça fonctionne et parfois pour l'oral **je fais beaucoup la répétition** quand on écoute... parce qu'il arrive un moment qui le groupe... c'est à peu près à ce moment à la fin du premier semestre que je fais travailler la même chose à la fin et... si la première fois c'est difficile à faire la deuxième moins difficile et après ça ... ils le font tranquillement en fait...*

Nesses segmentos de figura de ação experiência, os professores relatam suas práticas consolidadas, que avaliam positivamente. Frederico diz utilizar bastante os exercícios da internet, Fátima diz que sempre questiona os alunos e Rodolfo que faz bastante repetição dos áudios, para que os alunos tenham a oportunidade de exercitar a fala. Em outras palavras, os professores apresentam práticas que eles consolidaram pelo uso, que podem ter tido origem, ou não, nas prescrições, mas das quais se apropriaram para seu trabalho.

Do ponto de vista de nossa pesquisa, essas diferentes maneiras de fazer nos mostram que a abordagem dos gêneros sustentada pela SEED e que orientou a elaboração do LDP encontrou professores experientes que já possuíam outras “maneiras de fazer”, que nem sempre coincidiam com a abordagem adotada.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As análises realizadas em nosso estudo tiveram como objetivo responder às nossas perguntas de pesquisa e nos permitiram compreender o processo de elaboração como

um processo formativo e desencadeador de desenvolvimento profissional. Observamos como a participação de cada professor se modifica durante o processo nas diferentes fases da elaboração e que, para cada professor, o papel formativo dessas fases variou dependendo do tipo de interação.

Retomaremos aqui os principais resultados encontrados em cada conjunto de textos analisados em correspondências a essas perguntas.

Nossa primeira pergunta de pesquisa se refere aos documentos de orientação:

1. Ocorrem transformações/adaptações das prescrições iniciais pelos envolvidos no processo de elaboração para atender as necessidades do contexto?

Como vimos nos Pressupostos Teóricos, o trabalho, para o professor, é sempre uma experiência pela qual ele mede a si mesmo e ao outro num esforço de fazer o que lhe é pedido. A atividade do professor deriva dos compromissos que o levam a compor tanto consigo mesmo, suas opiniões e convicções profissionais, quanto com seus alunos e colegas (ESPINASSY; SAUJAT, 2003). Dessa maneira, as prescrições desempenham um papel primordial (AMIGUES, 2002), pois retomam a história do métier e orientam a atividade do professor. Em nosso contexto, para o processo de elaboração do LDP, a partir das orientações gerais das DCE, foram feitas escolhas teórico-metodológicas específicas pela coordenação do CELEM e pelas equipes de elaboração que se traduziram nas prescrições secundárias (SAUJAT, 2010), como vimos nas análises das cartas de orientação para o trabalho e nos documentos específicos de formatação das unidades.

Nossas análises nos mostraram a importância que desempenhou, nesse sentido, a publicação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o ensino de línguas no CELEM. Os professores passaram a contar com prescrições que, ao orientarem seu trabalho definindo linhas teóricas e metodológicas gerais, permitem fazer as adaptações e reconcepções necessárias para seu contexto de trabalho. Observamos que essas possibilidades se manifestam nos textos por meio dos modalizadores lógicos, como o verbo *poder*, que atenuam as prescrições iniciais. Com efeito, no próprio texto das DCE já encontramos a expressão de possibilidades, direcionada para a situação de ensino: « *As discussões poderão acontecer em Língua Materna, pois nem todos os alunos dispõem de léxico suficiente para que o diálogo se realiza em Língua Estrangeira* (PARANÁ, 2008, p.64) ». Já na Carta de orientações enviada pela coordenação do

CELEM a possibilidade se refere ao processo de elaboração (*esta produção poderá ser dividida ; este item poderá aparecer*) e, no texto de Orientação para formatação das unidades, a possibilidade se dirige aos elaboradores (*Nas diferentes colunas, podemos sugerir nomes em cada uma das línguas*).

Esse percurso das possibilidades que vai do macrocontexto – o ensino de línguas no estado – ao microcontexto da situação de elaboração e seus elaboradores é acompanhado pela mudança das instâncias enunciativas, que se reconstroem nos textos conforme as possibilidades passam do macro ao micro contexto. Assim, observamos que a responsabilidade enunciativa no texto das DCE emana de uma voz coletiva institucional, sem marcas linguísticas presentes no texto que é construído principalmente em discurso teórico (*O trabalho com a Língua Estrangeira Moderna fundamenta-se na diversidade de gêneros textuais e busca alargar a compreensão dos diversos usos da linguagem*. (PARANÁ, 2008, p.58)). A Carta de Orientações, por sua vez, é marcada pela voz institucional que emana da coordenação do CELEM, e se manifesta por meio da primeira pessoa do plural: *Encaminhamos orientações para a elaboração de uma unidade (...)*, acompanhada da assinatura da coordenação no final do texto. Ao identificarmos o lugar de produção desses textos, podemos confirmar seu estatuto de prescrições descendentes primárias visto que emanam da instituição e transmitem as orientações oficiais para o trabalho.

O documento que marca a transferência da responsabilidade enunciativa da instituição para as professoras-formadoras é a Carta de Convocação para o encontro presencial. A voz da instituição que se manifesta nesse documento não se refere mais ao processo de elaboração, mas à questões de ordem administrativa sobre o encontro presencial, como a logística das escolas na falta dos professores (*Informamos que caso os professores participantes tenham aulas, estes deverão providenciar atividades com carga horária proporcional ...*). Ao transferir a responsabilidade pelo processo de elaboração às professoras-formadoras, o estatuto das prescrições manifestadas nessa esfera são fruto de reconcepções e adaptações por parte da formação, caracterizando-se assim como prescrições descendentes secundárias. Nos documentos que analisamos dessa esfera, observamos a voz da coordenação, na primeira pessoa do plural, que organiza e orienta o trabalho de elaboração das unidades (*À esquerda colocamos a estrutura. Nas diferentes colunas podemos sugerir nomes em cada uma das línguas...*). Finalmente analisamos o texto Quadro de progressão de conteúdos, proveniente de uma terceira

esfera de prescrições, a ascendente. Podemos classificá-lo assim, pois emana do coletivo de trabalho, fruto das adaptações e reconcepções elaboradas pelos professores-elaboradores para poderem realizar o trabalho. Embora não contenha marcas linguísticas aparentes, o enunciador é o coletivo de trabalho, a equipe de elaboração. A elaboração do Quadro de progressão de conteúdos marca o momento de transformação exercido pelos professores, pois construído colaborativamente entre os membros da equipe, vai funcionar como autoprescrição para o trabalho de cada um (SAUJAT, 2010).

O trabalho culmina com a finalização dos dois livros, que representam o trabalho realizado do grupo e todas as transformações e adaptações que foram necessárias ao longo do caminho para a realização do trabalho e, ao mesmo tempo, voltam como prescrição ascendente (SAUJAT, 2010), uma vez que está ligada à autoprescrição que o professor elabora para si e para o outro. Esse produto, o LDP, que se transforma em processo ao voltar ao ciclo de adaptações para ao trabalho, representa a própria dimensão transpessoal do *métier* (CLOT, 2005), uma vez que comporta a história e maneiras de fazer do *métier* construídas coletivamente, ou seja, o resultado da reorganização do trabalho construída pelos trabalhadores.

Portanto, pudemos constatar que ocorrem transformações e adaptações das prescrições iniciais ao longo de todo o processo. As instâncias enunciativas foram sendo transferidas da instituição para a formação e para os professores, que puderam fazer as escolhas adaptadas a seu contexto de trabalho.

Com relação ao processo de elaboração e a organização do grupo de trabalho, analisamos os e-mails trocados pela equipe e os relatos de experiência produzidos pelos PE, com o objetivo de responder à pergunta seguinte:

2. A equipe de elaboração se torna um coletivo de trabalho?

Nossas análises evidenciaram que os participantes da equipe se valem de emails como forma de comunicação para discutir, comentar, questionar sobre o processo de elaboração e solicitar a validação dos colegas durante a elaboração das unidades. Segundo Caroly e Barcellini (2013), esses são fatores que apontam a formação do coletivo de trabalho, a sincronização e conhecimento recíproco do desenvolvimento do trabalho.

As análises dos e-mails nos revelaram que os professores se posicionam principalmente em primeira pessoa nos textos (eu e nós). A primeira pessoa do singular é a mais recorrente na posição do enunciador (*Senti falta da atividade introdutória ; recebi a unidade, está ótima ; Fátima querida, revisei para formatar a versão que eu tinha da unidade*). A primeira pessoa do plural aparece normalmente no corpo do texto e se refere ao grupo de professores-elaboradores : *vamos reunir as listas de todos pra diminuir o trabalho; começamos a trabalhar no final da tarde*.

Como protagonistas principais nessa comunicação, pudemos observar Antônio e Flavia. Porém o papel desempenhado por cada um foi diferente. Antônio acoplou o papel de elaborador ao de professor e trouxe para discutir no coletivo sua experiência na utilização das unidades elaboradas em sala de aula, junto a seus alunos, e podemos perceber seu interesse nesse processo formativo que se estabeleceu durante a elaboração. Observamos a oscilação dos dois papéis pela diferença da instância enunciativa nos e-mails enviados por Antônio. A voz do elaborador se refere ao trabalho de elaboração e aos detalhes das unidades elaboradas (*Salut Flavia, recebi a unidade, está ótima... A charge final poderia ficar como extra*). Já a voz do professor aparece especificamente quando Antônio relata sobre a utilização de partes das unidades em aula (*je viens de terminer un travail avec les élèves du deuxième année...*).

Flavia, por sua vez, assumiu um duplo papel: além de elaboradora, por estar desenvolvendo a pesquisa sobre o trabalho do grupo, acabou funcionando como intermediária para o grupo junto à professora-formadora (que também é orientadora da pesquisa) e como depositária do trabalho realizado. Observamos essa dupla função de acordo com a posição de destinatária que lhe é manifestada nos textos: *Flávia, estou concluindo a cópia dos arquivos em CD. Tenho umas dúvidas que talvez você possa me sanar; Oi Flavia, desculpe mas estou mais perdida do que tudo.. ; salut Flavia! vamos às primeiras notícias, as atividades de áudio tiveram um complicador*.

Já Rodolfo, Fátima e Frederico, como pudemos observar, se restringiram a alguns questionamentos pontuais e trocas de unidades elaboradas. Essa participação menos ativa nos emails nos conduz a pensar que eles talvez não tenham utilizado esse tipo de interação, os e-mails, como espaço formativo, como Antonio, por exemplo, o fez. Por outro lado, não podemos descartar o fato de serem observadores do processo por estarem presentes como destinatários de grande parte dos e-mails, o que indica que, de

alguma forma, ainda que menos ativa, eles tenham entrado em contato com o processo formativo que acabou se realizando nos emails.

Como destinatários dos emails, pudemos observar que, além de algum professor ser denominado explicitamente, como vimos acima, o grupo de elaboração aparece em grande parte dos e-mails como *chers collègues*, *olá colegas*, *oi pessoal*, *mes chers*, *chers tous*, o que nos possibilita inferir a relação de proximidade que se estabeleceu durante o processo de elaboração. Os termos escolhidos (*collègues*, *colegas* etc.) mostra escolhas lexicais que apontam para a formação do coletivo. A correspondência estabelecida entre os membros da equipe nos mostra, portanto, que o coletivo profissional se estabeleceu e funcionou como recurso aos professores, em diferentes níveis, pois ofereceu a todos a oportunidade de estarem engajados na atividade, possibilitando o reconhecimento das competências e estabelecendo a confiança recíproca e a construção de regras necessárias (CAROLY, 2010).

Já nos relatos, podemos observar as imagens de si construídas nos textos pelos próprios professores e suas visões sobre o processo de elaboração. Nossas análises evidenciaram os diferentes pontos de vista sobre o trabalho, a posição de cada um em relação a esse trabalho e em relação ao grupo.

Corroborando com os resultados que acabamos de ver nos e-mails, Antônio, em seu relato, constrói uma imagem de alguém que confia e acredita no processo de elaboração, por meio de modalizações lógicas de certeza : *Acredito que a proposta inicial do grupo foi determinante no resultado positivo do material; estou certo de que o material produzido (...)*. Observamos, sobretudo, que ele valoriza a aprendizagem proporcionada ao grupo durante esse processo e se reconhece como aprendiz de uma outra maneira de ensinar, avaliando positivamente o trabalho de elaboração (*tivemos muito trabalho e aprendi muito*), tirando proveito desses espaços formativos que são os encontros presenciais e os e-mails para seu desenvolvimento profissional.

Frederico se coloca como menos experiente que os colegas, o que talvez possamos considerar como um dos fatores de não apresentar uma manifestação mais ativa nos e-mails, pois considera que aprende muito com o grupo e que talvez não tivesse muito com que contribuir, como pudemos observar nas modalizações apreciativas que utiliza em seu texto : *Todos os componentes do grupo atuam no CELEM, e com exceção a mim, tem excelente domínio da língua francesa*. Observamos, porém, que no segundo relato há uma mudança no posicionamento de Frederico em relação ao grupo. Se no

primeiro relato ele se colocava fora do grupo (com exceção a mim), no segundo relato ele se refere ao *nosso grupo, temos os objetivos bem claros*. Essa mudança de posicionamento confirma o que dissemos sobre o desenvolvimento do coletivo de trabalho durante o processo de elaboração do LDP, já que todos se sentem colaborando com o trabalho (CAROLY, 2010).

O relato de Rodolfo, apesar de trazer elogios ao processo de elaboração, deixa transparecer sua distância quanto a esse processo, que ele atribui sempre à equipe de elaboração por meio da utilização da primeira pessoa do plural (nós). Observamos também que é reticente quanto à abordagem adotada no processo de elaboração e que sente uma desvalorização dos conhecimentos construídos em sua história profissional, o que causaria uma diminuição de seu poder de agir (CLOT, 2001). Essa reticência é percebida em seu relato pela construção de uma metáfora com efeito de ironia quando da manifestação da voz da didática dividida em duas vertentes. (*A secretaria retomava a ideia do livro didático público, formação do professor sob um novo enfoque “gêneros textuais”, baseados em textos autênticos. Não sabíamos em que território andávamos, falava-se, havia boatos, quase um cochicho, palavras proibidas: “substantivos” um sacrilégio, “passé composé” guilhotina !!!!! GRAMATICA??? Não sei qual seria o castigo.*). Com esse recurso, Rodolfo deixa transparecer seu posicionamento de certa discordância tanto para com a abordagem adotada para a elaboração do LDP, quanto para com as propostas da SEED. Apesar dessa discordância em relação à instância que prescreve, Rodolfo tem outra atitude em relação à equipe de elaboração (*chers collègues, voilà la première version P2; merci por l’information. Est-ce que tu peux m’envoyer l’unté 4? Bisous*), o que nos mostra que, também para ele, o grupo se constituiu em um coletivo de trabalho.

Diferentemente dos relatos dos outros PE, nos quais pudemos observar a circulação das dimensões transpessoal e interpessoal do métier (CLOT, 2005), por meio de referências tanto às abordagens teórico-metodológicas utilizadas (*Antônio – relato 2 - acredito que a proposta inicial do grupo de francês que partia das práticas discursivas: narrar, descrever e argumentar e seus gêneros textuais representantes foi determinante no resultado positivo do material*) quanto ao grupo de trabalho (*Frederico – relato 2 – quanto ao nosso grupo, penso que não deixa nada a desejar, pois temos os objetivos bem claros a respeito do material*), o relato de Fátima revela uma dimensão bastante diferente dos outros, a pessoal (CLOT, 2005), pois fala exclusivamente de si e de suas

dificuldades pessoais em desenvolver o trabalho sem se referir ao processo ou ao grupo: *bloqueei no meio do caminho, o amadurecimento veio ao longo dos meses, fiquei contente sinto que estou no caminho certo.* Embora a dimensão pessoal seja a que aparece mais fortemente nos relatos de Fátima, ainda assim podemos dizer que encontrou no coletivo um espaço de resposta a suas dúvidas e trocas de experiências (*Oi Flavia, desculpa, mas estou mais perdida do que tudo.... muito legal!!!! Não vejo a hora de sair esse material!!! Bjs*)

Podemos concluir, com as análises desse conjunto de textos, que o processo de elaboração possibilitou espaços aos PE para que se constituíssem enquanto coletivo de trabalho, construindo modos de relacionar e trabalhar juntos, estabelecendo regulações coletivas, regras e maneiras de fazer (CAROLY, 2010). Observamos também que esse coletivo se constituiu de maneira não simétrica, o que Saujat (2010) chama de coletivo de geometria variável, pois cada professor se apresentou de uma maneira diferente no grupo e em cada momento do processo, criando alternâncias. Vemos uma forte presença de Antônio, principalmente pelo aspecto formativo do qual tira proveito, e um afastamento de Fátima, posição essa que se inverte nas autoconfrontações e na reunião de retrospectiva final da qual Antônio não participa. Levantamos a hipótese de que justamente essa configuração de geometria variável contribuiu para que o coletivo se consolidasse, por não ter a obrigatoriedade da participação e o engajamento poder se manifestar por parte de cada professor da maneira mais adaptada a seu trabalho, estilo de aprendizagem e contexto.

Finalmente, no que diz respeito à coanálise do trabalho com vistas a observar traços de desenvolvimento profissional, analisamos os textos produzidos nas entrevistas de autoconfrontação e na reunião de retrospectiva final, a fim de responder às perguntas abaixo:

3. *Os professores – elaboradores se apropriam do artefato elaborado?*
4. *Como a observação do trabalho do outro pode auxiliar na superação de impedimentos e no desenvolvimento profissional do professor?*
5. *Quais contribuições a participação no processo de elaboração trouxe ao trabalho dos professores-elaboradores?*

Nesse conjunto de dados, analisamos os textos produzidos nas autoconfrontações simples de Rodolfo e Fátima, na autoconfrontação cruzada e na reunião de retrospectiva final. Vale ressaltar que, como acabamos de ver, Rodolfo e Fátima participaram do processo de elaboração, mas com um engajamento menos ativo no processo inicial (emails e relatos), seja por uma centralidade em sua dimensão pessoal (Fátima), seja por uma reticência quanto às orientações da elaboração (Rodolfo). Entretanto, foram voluntários para participar das autoconfrontações e encontraram nesse tipo de interação espaços para sua aprendizagem, como veremos a seguir.

Ao analisarmos a ACS de Rodolfo, observamos um professor que se demonstra acomodado, que tem o desenvolvimento de seu trabalho impedido pelos alunos e pela instituição. Percebemos essa mesma acomodação no decorrer da ACS, pois o professor se mostrou passivo durante a entrevista, respondendo às questões da pesquisadora e raramente tomando a iniciativa de lançar um tema para discussão. Para Clot (1999), é justamente esse impedimento do poder de agir que não permite aos trabalhadores ter acesso à experiência. Dessa maneira, quando o professor se refere aos alunos como desinteressados e que não levam a sério o curso, avaliando negativamente suas atitudes em relação à aula (*ils ne sont pas sérieux, je pense ; à la fin ils sont tous affolés*), ou quando se refere à instituição e às normas implícitas de que deve sempre agradar aos alunos para que não deixem o curso, por meio da voz da instituição, que culpabiliza os professores pela evasão escolar e dos modalizadores deônticos em relação ao dever do professor (*j'ai compris que le premier bimestre on ne peut pas faire on ne peut pas... l'évasion ça c'est plus grande si on annonce*), Rodolfo verbaliza sobre esses impedimentos revelando os fatores que exercem influência sobre seu trabalho realizado. Para Faïta e Vieira (2003), esse é o princípio que caracteriza os métodos indiretos, no caso a autoconfrontação: a transformação do trabalho pelo deslocamento da atividade para um novo contexto. Ao observar as imagens no vídeo e falar sobre elas, Rodolfo desloca a atividade que se encontrava impedida para um outro contexto, o do plano discursivo, o que permite transformar sua relação com essa atividade impedida. Ao tornar-se um outro para si mesmo (VIGOTSKI, 2003), vendo-se de um outro ponto de vista, Rodolfo pode encontrar novas vias para sua atividade, o que aparece posteriormente durante a ACC. No que se refere ao LDP, Rodolfo não conseguiu desenvolver a atividade que havia planejado realizar com a parte de uma unidade elaborada. O tempo de aula destinada não foi suficiente pela falta de organização e de

material dos alunos. Essa questão foi discutida na ACC, como veremos mais adiante, o que mostra o papel da AC no resgate da experiência vivida como meio para viver outras experiências (CLOT, 1999).

Fátima, ao contrário, mostrou-se bastante ativa durante a ACS, lançando as discussões e comentando sobre seu agir em sala de aula. Lembramos que, durante o processo de elaboração Fátima se manteve distante, e não se valeu daqueles espaços formativos como Antônio. Apesar disso, foi voluntária para participar das autoconfrontações e encontrou nessa interação espaço para sua aprendizagem e desenvolvimento do métier. Observamos, primeiramente, que o tema mais recorrente de sua entrevista é justamente a observação de si em sala de aula, o que se revela de acordo com um dos principais objetivos da autoconfrontação, que é possibilitar um espaço para que o trabalhador possa se tornar observador de sua própria atividade (CLOT, 2001). Nesse sentido nossas análises revelaram a predominância da voz da professora no texto, e a ocorrência da voz da fala egocêntrica (DANTAS-LONGHI, 2013; LOUSADA ; DANTAS-LONGHI, 2014) no momento em que buscava recriar as reflexões que lhe ocorreram durante a realização da atividade (*donc... je me suis dit... je dis une bêtise*). Outra constatação interessante que pudemos fazer diz respeito à maneira como Fátima exprime seu ponto de vista em relação à sua atividade. Por meio de modalizadores lógicos de dúvida, fala sobre suas atitudes em aula (*je sais pas si parfois je... ; je savais pas si on pourrait dire*) e utiliza as modalizações deônticas para dirigir o dever a si mesma, a partir do que observa no vídeo, já em uma atitude de regulação de sua atividade (*parfois il faut trouver l'équilibre ; parfois il faut parler ahn...doucement*). De acordo com Vigotski (2003), é essa tomada de consciência de sua atividade que pode permitir compreender sua prática e possibilitar à Fátima espaços de desenvolvimento.

Com relação ao LDP, pudemos constatar que Fátima não se apropriou do livro como instrumento para seu trabalho (MACHADO ; LOUSADA, 2010). Da mesma maneira que ela não demonstrou uma implicação dinâmica no processo de elaboração, o livro também não passou a fazer parte de sua prática profissional. Podemos levantar a hipótese de que para Fátima, as duas atividades – elaboração de material didático e aula - são completamente dissociadas, ao inverso de Antônio. O que podemos perceber é que o processo de elaboração e o LDP não têm relação com o seu fazer enquanto professora. No entanto, o processo de se engajar na análise do trabalho que é proporcionado pelas autoconfrontações se revelam para Fátima como um espaço privilegiado de formação,

do qual ela se apropria. Podemos inferir que o momento de tomada de consciência que detectamos por meio da voz da fala egocêntrica reconstituída (DANTAS-LONGHI, 2013; LOUSADA; DANTAS-LONGHI, 2014) reflete esse processo de aprendizagem privilegiado pela professora, ao qual se engajou com vistas a desenvolver sua atividade profissional (*donc... je me suis dit... je dis une bêtise*). A fala egocêntrica reconstituída, de acordo com Dantas-Longhi (2013) e Lousada e Dantas-Longhi (2014) representa a tentativa do professor em recriar os momentos de conflito e tomada de decisões que teve durante a aula.

Na autoconfrontação cruzada, observamos uma modificação no posicionamento de Rodolfo. De seu comportamento passivo durante a ACS, Rodolfo passou a ter um comportamento bastante ativo na ACC, lançando as discussões e temas o dobro de vezes de Fátima. Podemos levantar a hipótese de que a ACS foi o primeiro contato com a imagem de si, seu primeiro confronto, por isso teve uma atitude mais passiva. A ACC foi o segundo contato com a imagem de si e o confronto com um par, Fátima, e esse momento permitiu desencadear de um processo de reflexão e transformações na atividade de Rodolfo. A partir do momento que pôde observar sua prática e, sobretudo, verbalizar sobre seus impedimentos, Rodolfo passou a ter possibilidades de mudança, possibilidades essas que são confrontadas ao observar a aula de Fátima e sua maneira de desenvolver as atividades. Outra característica interessante da ACC, é a presença de vários segmentos de relato interativo, nos quais os professores relatam acontecimentos na sala de aula. Conforme vimos na ACS de Rodolfo, ele teve dificuldades para realizar a atividade com o LDP, pois os alunos não trouxeram as cópias da atividade necessárias. Rodolfo explica que enviou o documento por e-mail e os alunos não trouxeram as cópias (*eu tinha passado, como a escola não deu xerox, então eu passei pra eles por... deixei disponível no e-mail*). Fátima explica que a solução encontrada por ela é solicitar no início da aula que alguém faça as cópias para todos (*dou a cópia quem vai ser meu assistente hoje? aí um vai lá e tira cópia pra todo mundo*). Esses segmentos de relato interativo evidenciam as diferenças na condução da atividade de cada professor e permite a cada um ampliar sua gama de opções. Outra diferença constatada pelos professores na condução da mesma atividade foi a organização dos grupos de trabalho. Para Rodolfo, apesar de os alunos não se organizarem espontaneamente, ele diz que se deve ter cuidado para não desagradar os alunos. Sua opinião é expressa por meio de modalizadores deônticos que ele dirige a todos os professores (*você não pode*

melindrar senão pode não vir na outra aula ; você tem que ir contemporizando), e esse dever se relaciona com o mesmo impedimento relatado por ele na ACS com relação ao problema da evasão dos alunos. Já Fátima demonstra não ter problemas em decidir a organização dos alunos (*só que eu falo fulano fulano vamos mudar hoje; sô meio revoltada você vai ver*), o que nos indica que o problema sentido por Rodolfo não é percebido pela professora da mesma maneira. Confrontar-se com a liberdade de Fátima em decidir sobre a organização da sala de aula pode também mostrar a Rodolfo novas formas de agir. Encontramos assim o objetivo principal das autoconfrontações, que, ao deslocar a atividade para um novo contexto, permite o desbobrimento da experiência, as controvérsias, e possibilita a ampliação do poder de agir dos sujeitos (CLOT ; FAITA, 2000 ; CLOT et al., 2001 ; FAITA ; VIEIRA, 2003).

Finalmente, na reunião de retrospectiva final, dois anos após o final do trabalho de elaboração, os professores puderam fazer um balanço de todo o processo. A análise do texto produzido nessa reunião nos permitiu observar pontos muito importantes com relação ao grupo de elaboração. Em primeiro lugar, Antônio não participou do encontro. Como vimos nas análises anteriores, Antônio foi o professor que mais se implicou durante o processo de elaboração, nas trocas de e-mails com os pares e nos relatos sobre o desenvolvimento do trabalho. Engajou-se nesse processo, pois viu ali um importante espaço de formação. Após o término desse período, desligou-se do grupo. Fátima e Rodolfo, que foram mais distantes durante o processo de elaboração, engajaram-se no período das autoconfrontações e, como pudemos observar nas análises, aproveitaram desse processo para seu aprendizado e desenvolvimento do métier. Durante a reunião Rodolfo se refere à utilização de unidades do LDP em sala de aula, tecendo críticas por meio de modalizadores apreciativos (*bon ça ça marche très bien parce que je demande ; ça fonctionne très bien ; par exemple ça commence très bien*), o que nos mostra que ele passou a incorporar em sua prática partes das atividades desenvolvidas. Fátima diz não ter utilizados as unidades em sala, o que confirma nossa hipótese de que não se apropriou do livro como instrumento para seu trabalho, mas diz que trouxe para suas aulas a maneira de fazer que foi trabalhada no desenvolvimento das unidades (*je m'en sers des idées*). Frederico, que durante o processo de elaboração colocou-se sempre em uma posição um pouco inferior aos colegas, como vimos em seus relatos, não quis participar das autoconfrontações, mas sempre expressou seu interesse em participar das reuniões com o grupo. Levantamos a hipótese de que durante o processo de elaboração,

a partir da observação do trabalho dos colegas, Frederico começou a observar-se a si próprio e o movimento de transformação pode ter aí se desencadeado (VIGOTSKI, 2003). Durante a reunião, Frederico diz que mudou sua maneira de dar aulas depois do processo de elaboração, e utiliza a voz da didática para exemplificar o que acredita ser certo ou errado no ensino de línguas (*la manière comme je travaillais en classe c'était complètement traditionnelle ; les séquences didactiques sont très utiles pour que je change ma manière de faire les classes*).

Nossas análises nos revelaram que os professores, durante o processo de elaboração, se implicaram de maneira diferente de acordo com as situações que se apresentavam e, com isso, se apropriaram de maneira diferente dos vários artefatos que estiveram disponíveis durante o processo. Retomamos então nossa última pergunta de pesquisa:

6. Podemos observar traços de desenvolvimento profissional com a análise do processo de elaboração?

Antônio se apropriou do próprio processo e elaboração, utilizando-o para seu aprendizado e desenvolvimento profissional. Além disso, para Antônio, a troca de emails e os relatos foram o espaço formativo privilegiado. O tipo de interação proporcionado e que se revelou em situações de comunicação diferentes – e-mails e relatos – foi apropriado por ele para seu aprendizado, o que se comprova por sua participação intensa e engajada nesses dois gêneros textuais. Fátima se apropriou principalmente do processo das autoconfrontações, espaço que privilegiou para discutir sobre sua atividade e ampliar seu poder de agir. Rodolfo teve seu movimento de transformações desencadeado durante as autoconfrontações, principalmente a ACC, e podemos levantar a hipótese de que esse processo lhe permitiu avançar em direção dos impedimentos que encontrava em seu trabalho e experimentar novas formas de fazer, como podemos observar em seu relato de utilização de partes das unidades elaboradas, durante a reunião de retrospectiva. Frederico revelou, também durante a reunião de retrospectiva, que a observação das maneiras de fazer dos outros e o acompanhamento do processo, pode ter tido influência em seu agir. Com efeito, Frederico teve a oportunidade de confrontar sua prática com as dos colegas, relatando sobre sua maneira de dar aulas, o que o coloca também na posição de observador de sua própria prática (CLOT, 2001), o que pode ter tido influência em seu agir.

Em suma, o que pudemos observar em nossas análises, é que cada professor parece ter escolhido um momento e um gênero textual (email, relato, autoconfrontação simples, autoconfrontação cruzada, reunião de retrospectiva) para fazer dele seu instrumento de desenvolvimento profissional. De fato, como vimos, o coletivo de geometria variável utilizou cada momento, cada gênero textual, de maneira diferente, de tal forma que alguns dos gêneros textuais utilizados durante o processo de elaboração continuaram simplesmente um artefato para alguns professores, enquanto que, para outros, propiciaram transformações em sua relação com a atividade de trabalho.

No quadro abaixo, podemos ver os momentos e os gêneros que parecem ter sido mais propícios para o desenvolvimento de cada um dos participantes da pesquisa. Isso não quer dizer que, de uma forma ou de outra, não tenha havido certo desenvolvimento, ou momentos em que houve certa preparação para o desenvolvimento nos outros gêneros. Procuramos, apenas, mostrar os momentos que nos pareceram mais evidentes, para apresentar uma síntese do que observamos.

Quadro 17 - Traços de desenvolvimento observados nas diferentes etapas do processo de elaboração

	E-mails	Relatos	ACS	ACC	Reunião de retrospectiva
Antônio					
Frederico					
Rodolfo					
Fátima					

Legenda	
	Não podemos observar desenvolvimento, já que não houve ou houve muito pouca participação
	Provavelmente houve observação das práticas de outros ou de suas práticas, preparando para o desenvolvimento
	Observamos que houve a cristalização das experiências, a ampliação do poder de agir, e provavelmente o desenvolvimento.

Sendo assim, concluímos que Antônio se apropriou do período de elaboração do material didático e dos gêneros textuais então produzidos pelo grupo (emails e relatos) para seu desenvolvimento profissional. Fátima esteve distante nas trocas por email, permanecendo observadora. Essa observação das práticas continua ora com os relatos, momento de autoobservação, ora na reunião final de retrospectiva, momento de observação das práticas dos pares. Para seu desenvolvimento profissional, Fatima parece ter se apropriado das autoconfrontações. Já Rodolfo, também distante nas trocas por email, valeu-se dos relatos e da autoconfrontação simples como período de autoobservação de sua prática. O momento de apropriação para o desenvolvimento profissional se deu, para Rodolfo, na autoconfrontação cruzada. Por fim, Frederico, professor que no início do processo se sentia menos capaz que os colegas e levou mais tempo para se considerar parte do grupo, demonstrou que foi na reunião final de retrospectiva que encontrou seu momento de desenvolvimento profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos, em nossa pesquisa, desenvolver um estudo longitudinal sobre a elaboração de um livro didático público, a fim de estudar o trabalho docente e observar os traços de desenvolvimento profissional que podemos depreender dos textos produzidos *no* e *sobre* o trabalho pelos professores-elaboradores do LDP ao longo do processo. Vamos, neste capítulo, retomar alguns pontos importantes para nossas conclusões.

Em primeiro lugar, nosso estudo iniciou movido por uma motivação pessoal, mas que encontrava eco no grupo de colegas envolvidos no mesmo trabalho. Confrontados ao desafio de elaborar um livro didático público de francês para toda a rede estadual, duas grandes dúvidas surgiram: primeiro, como se elabora, se constrói um livro didático? Segundo, como usar essa abordagem teórico-metodológica para elaborar o LDP?

A partir dessas questões, começamos a acompanhar e a estudar o processo de elaboração, levando em conta o ponto de vista dos professores-elaboradores. Dessa maneira, a metodologia de nossa pesquisa se construiu ao longo do processo, na medida em que novos questionamentos iam surgindo no grupo. Nossos objetivos de pesquisa visaram então a: i) compreender as transformações e adaptações das prescrições pelos professores-elaboradores durante o processo de elaboração do LDP; ii) observar como se dá a construção do coletivo de trabalho para realização de um objetivo comum; iii) observar se há, ou não, apropriação pelos professores do LDP elaborado, isto é, se o artefato produzido se torna um instrumento para o trabalho; iv) realizar uma coanálise do trabalho a fim de observar os impedimentos e suas superações para realização do trabalho e, v) estudar o processo de elaboração do LDP como uma contribuição para a formação continuada.

Tivemos a possibilidade de acompanhar todo o processo de elaboração do LDP, desde a concepção do projeto e as formações continuadas que o antecederam. O processo de elaboração em si durou pouco mais de dois anos (maio de 2010 a final de 2012) e nossas análises permitiram evidenciar as mudanças no engajamento dos professores nas diferentes fases do processo.

Baseados no programa de pesquisas desenvolvido por pesquisadores genebrinos que visa a analisar os textos e os discursos produzidos em situação de trabalho

(BRONCKART, 2004, 2008a) e no quadro teórico-metodológico da ergonomia da atividade dos profissionais da educação (AMIGUES, 2002, 2004; FAITA, 2002, 2004; SAUJAT, 2002, 2004, 2010) e da clínica da atividade (CLOT, 1999, 2007, 2010; CLOT; FAITA, 2000; CLOT et al. 2001), construímos nosso quadro metodológico de análise e interpretação dos dados.

Dessa maneira, partimos das análises dos documentos que orientam o trabalho dos professores de línguas no estado e dos documentos específicos para o trabalho de elaboração, pois concordamos com Amigues (2002) segundo o qual não se pode considerar o trabalho do professor independentemente das prescrições que estão em sua origem. Também para esse autor, para exercer seu trabalho, o professor reelabora o que lhe é pedido adaptando para seu contexto de trabalho.

Analizamos também os textos que foram produzidos em diferentes fases do processo de elaboração: os e-mails trocados pelos professores-elaboradores e os relatos de experiência produzidos por eles sobre o processo, os textos produzidos em entrevistas de autoconfrontação de dois professores com base nos vídeos de suas aulas e o texto produzido durante a reunião de retrospectiva realizada dois anos após o término do processo de elaboração.

Os resultados de nossas análises nos mostraram que, primeiramente, houve uma apropriação inicial do processo de elaboração pela equipe de trabalho, realizando transformações e adaptações das prescrições iniciais a fim de personalizá-las, planejar o trabalho e elaborar autoprescrições (SAUJAT, 2002). Esse processo de reelaboração de regras e o espaço criado para as trocas sobre o trabalho permitiu que o grupo se constituísse em um coletivo de trabalho (CAROLY; CLOT, 2004; CAROLY, 2010) de geometria variável (SAUJAT, 2010), pois todos se engajaram no trabalho e participaram de forma colaborativa, porém cada um com maior protagonismo em fases diferentes. Nossas análises evidenciaram também que os professores se apropriaram de diferentes instrumentos disponibilizados ao longo do processo, de acordo com seu momento de aprendizagem (MACHADO; LOUSADA, 2010).

Vimos, assim, que a participação dos professores se modificou ao longo dos dois anos de elaboração, o que nos permitiu identificar a geometria variável (SAUJAT, 2010) que caracterizou o coletivo, já que tivemos diferentes momentos formativos proporcionados por esse processo e, para cada um, esses momentos tiveram impactos também diferentes. Dessa forma, podemos fazer uma analogia com a abordagem de ensino por

meio de gêneros textuais. Essa perspectiva propõe que o aluno seja exposto a uma grande variedade de gêneros do decorrer de sua aprendizagem, para que possa se apropriar das capacidades de linguagem que se desenvolvem nessa aprendizagem e utilizá-las em momentos variados de interação. Da mesma maneira, vimos que o processo de elaboração proporcionou diferentes espaços formativos, sobretudo nos espaços proporcionados para se discutir sobre o trabalho, com variados tipos de interação e gêneros textuais diferentes produzidos a cada etapa, e cada professor fez de um tipo de interação, de um gênero textual, seu instrumento de desenvolvimento. Essas diferentes apropriações de instrumentos e espaços variados para a aprendizagem por cada professor ressalta a dimensão pessoal do *métier* (CLOT, 2005, 2013), que é o engajamento de cada um, a maneira como cada qual vive seu *métier*. Essa dimensão se manifesta sempre em estreita relação com a dimensão interpessoal, isto é, nos diálogos que se estabelecem com os outros, o que vimos se construir em nossas análises do processo de elaboração por meio dos e-mails (além dos encontros presenciais que não analisamos). A circulação das tensões entre essas duas dimensões permite o desenvolvimento de outra, a transpessoal (KOSTULSKI, 2010), que é o resultado da reorganização construída historicamente pelos trabalhadores. Vimos, em nossas análises, a circulação dessas tensões se desenrolar ao longo da reelaboração das prescrições e da elaboração propriamente dita do LDP. Em outras palavras, ao longo do processo de elaboração do LDP, constituiu-se um coletivo de professores que, ao reelaborarem as prescrições iniciais, ou seja, tocando na dimensão impessoal do *métier*, colocaram em interface as dimensões pessoais e interpessoais, construindo, assim, a dimensão transpessoal de um *métier* que acabara de surgir para eles: o de professor-elaborador de material didático. Nesse sentido, podemos dizer que os participantes do processo de elaboração “entraram” nele com seu conhecimento do *métier* de professores, mas saíram dele com um novo conhecimento, o de professores-elaboradores de material didático, tendo construído a história desse *métier*, sua dimensão transpessoal. É nessa perspectiva que podemos falar em desenvolvimento profissional dos professores envolvidos no processo de elaboração.

Concluimos, com as análises, que os diferentes gêneros textuais produzidos ao longo do processo e decorrentes dessas diferentes situações de interação, auxiliaram no desenvolvimento profissional dos professores. Como vimos, o desenvolvimento de cada um se deu em fases diferentes, por meio da apropriação de alguns dos gêneros como

instrumento para seu trabalho e desenvolvimento profissional. Da constatação de que, dentre uma gama variada de gêneros textuais que pode ser produzida durante um processo formativo, cada professor vai se apropriar de apenas alguns deles, depreendemos que todo processo formativo deve proporcionar espaços, tempos e gêneros textuais diferenciados aos professores ao longo de sua formação continuada, para que todos tenham a oportunidade de escolher o gênero que poderão transformar em instrumento para seu desenvolvimento.

Nossas análises também nos permitiram observar vários obstáculos à realização do trabalho dos professores. Com relação ao processo de elaboração, pudemos observar nos relatos que os professores desconheciam a abordagem adotada para o trabalho, o que gerou dificuldades no início do processo. Os professores relataram que foi necessário um tempo de aprendizagem que exigiu muito trabalho e gerou algumas frustrações. Pudemos constatar, também, que um professor teve bastante resistência quanto à abordagem, uma vez que sentiu sua experiência profissional desvalorizada. Em alguns momentos, percebemos que as condições de trabalho (falta de material, dificuldade em tirar cópias, etc.) é, de fato, um impedimento ao agir dos professores do CELEM. Porém, o grande fator de frustração relatado pelos professores na reunião de retrospectiva foi o fato de, após terem concluído o trabalho de elaboração, o projeto ter sido abandonado pela SEED e os livros não terem sido publicados. Desde o início do processo de elaboração, pudemos depreender dos textos produzidos pelos professores certa desconfiança com relação à instituição e à seriedade com que realiza seus projetos. Essa desconfiança se confirmou após o final do processo de elaboração com a não publicação dos livros. Passados quatro anos atualmente, a organização interna da instituição mudou, o CELEM passou a ser um projeto secundário e o ensino de línguas está desvalorizado dentro da SEED.

No que tange à pesquisa, gostaríamos de apresentar ainda dois pontos importantes: algumas limitações para sua realização e as contribuições e inovações que pudemos desenvolver.

Com relação às limitações, tivemos o aspecto geográfico decorrente de nosso contexto, uma vez que os professores moram em cidades diferentes, o que muitas vezes foi um impedimento para podermos reunir o grupo. Porém, para o desenvolvimento do trabalho de elaboração, vimos que esta barreira foi superada por meio da utilização dos e-mails, estratégia desenvolvida pelo grupo, o que nos mostra que, quando o coletivo se constitui

e se engaja no trabalho, encontra vias de superar os obstáculos. Outra limitação, de ordem mais subjetiva, se encontra no fato de a pesquisadora, em nosso estudo, fazer parte do coletivo de trabalho enquanto professora-elaboradora e colega de trabalho dos professores participantes. Pudemos observar que isso gerou desconforto a ela durante as entrevistas de autoconfrontação e dificuldades para desenvolver o método e explorar toda sua potencialidade, pois se sentiu constrangida ao questionar os professores e não aprofundou as discussões em momentos de controvérsia. Não obstante, isso não invalida nosso estudo, pois acreditamos que pode acrescentar um olhar mais acurado aos questionamentos. Além disso, o fato de conhecer bem o contexto do CELEM nos permitiu compreender melhor e analisar com mais precisão os resultados encontrados. Nesse ponto, podemos compartilhar a ideia de Thiollent (2000) sobre a pesquisa-ação: “os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (THIOLLENT, 2000, p.16).

Por outro lado, nossa pesquisa colaborou para o quadro maior de projetos do grupo de pesquisa ALTER-AGE/CNPq, ao lado das pesquisas já realizadas tanto sobre gêneros textuais e ensino quanto sobre o trabalho docente (GUIMARAES-SANTOS, 2012; DANTAS-LONGHI, 2013; MELAO, 2014; ANEZ-OLIVEIRA, 2014; ROCHA, 2014; SILVA, 2015; MENEZES, 2015; SOARES, 2016; SANTOS, 2016). Nesse quadro, nossa pesquisa concentrou-se na relação entre o polo do professor e o polo artefato e instrumentos e foi a primeira pesquisa que pôde estabelecer ligações entre os polos, evidenciando a influência dos diferentes gêneros textuais e dos materiais didáticos (polo artefatos e instrumentos) sobre o trabalho e a formação do professor (polo professor). Dessa forma, nossa pesquisa foi pioneira em reunir as pesquisas sobre gêneros textuais e sobre trabalho educacional, já que se propôs a analisar como a perspectiva dos gêneros textuais tornou-se uma prescrição para a elaboração de um livro didático público por professores que não necessariamente dominavam essa teoria.

Outra inovação que podemos apontar e que contribui para nosso quadro de pesquisas é o fato de termos desenvolvido um estudo longitudinal e, com isso, termos uma abrangência das produções verbais produzidas ao longo do tempo, porém observadas em seu momento de produção, com a possibilidade de acompanhar o contexto que envolveu tais produções. Assim, nossa metodologia de pesquisa acompanhou e foi construída em função do processo de elaboração, o que nos permitiu analisar desde as produções iniciais até a reunião de retrospectiva final, quatro anos depois. Isso nos

permitiu ver o processo como um todo e nos distanciar das questões mais subjetivas que envolveram o fato de a pesquisadora fazer parte do contexto de elaboração. Em decorrência desse distanciamento temporal, constatamos que podemos detectar traços de desenvolvimento profissional nos vários textos produzidos pelos professores nas diferentes fases e interações proporcionados pelo processo de elaboração.

Mais uma inovação que gostaríamos de assinalar foi a configuração estabelecida para a reunião de retrospectiva final. O método da autoconfrontação proposto por Clot e Faïta (2000) prevê o retorno ao coletivo, reunião na qual se discutem trechos das entrevistas de autoconfrontação realizadas pelos trabalhadores no coletivo de trabalho. Desenvolvemos, para nossa reunião, uma dinâmica diferente. Propusemos aos professores discutir sobre todo o processo e, para isso, partimos dos diferentes textos produzidos por eles durante o processo: os relatos por eles elaborados, os trechos dos vídeos de aula gravados e, principalmente, de suas experiências em sala de aula com ou sem o livro elaborado. Nossa intenção era que cada um pudesse trazer para a reunião um pouco de sua experiência durante o processo para o qual todos tinham sido chamados e não apenas discutir os trechos das autoconfrontações que focalizaram apenas dois dos professores. Essa configuração se mostrou bastante profícua para nosso contexto, pois os professores puderam se deparar com as diferentes maneiras de conduzir as atividades em situações que ainda não haviam sido discutidas, sobretudo Frederico, que encontrou nesse espaço a possibilidade de observar o trabalho dos outros e o seu próprio, redobrando assim sua atividade (FAITA; VIEIRA, 2003).

Para finalizar, vamos destacar o que consideramos ser a maior contribuição de nossa pesquisa, a descoberta de que o professor escolhe um dos gêneros disponíveis nas interações formativas e, ao apropriar-se dele, transforma-o em instrumento para seu desenvolvimento. Em decorrência disso, podemos afirmar a necessidade de propor gêneros textuais variados durante os processos formativos, uma vez que não podemos determinar qual será apropriado pelo professor para transformar em instrumento, nem em que momento da aprendizagem. Reconhecemos, assim, que nem todos os gêneros servem para todos e que cada um tem seu momento de desenvolvimento, logo a transformação do artefato em instrumento depende do indivíduo, da dimensão pessoal do métier. Outro ponto importante nesse processo é oferecer uma organização que proporcione a formação de coletivos de trabalho, visto que observamos o quanto as trocas no coletivo permitiram aos professores apropriarem-se de sua atividade. Ao

favorecer, com a formação desses coletivos, o desenvolvimento da dimensão interpessoal do *métier*, fortalecemos também a dimensão pessoal, na qual cada um tem o poder de fazer escolhas e imprimir suas maneiras de fazer. Como resultado, mantemos a vitalidade do gênero profissional, a dimensão transpessoal do *métier* (CLOT, 2005, 2013; KOSTULSKI, 2010; ROGER, 2010), que, em nosso caso, se construiu com o surgimento, para aqueles professores, de um outro *métier*: o de professores-elaboradores de material didático.

Para concluir, podemos dizer que o processo de elaboração do LDP propiciado pela SEED, embora não tenha atingido seu objetivo maior, a publicação do livro didático público, proporcionou, com o auxílio de nossa própria pesquisa, uma situação de desenvolvimento profissional para os envolvidos, já que criou a possibilidade de partir da dimensão impessoal representada pelas prescrições fornecidas, avançar na formação de um coletivo de trabalho, reforçando a dimensão interpessoal do *métier*, permitindo o desenvolvimento da dimensão pessoal do *métier* de cada um e, finalmente, construindo a própria história desse novo *métier* de professor-elaborador de material didático, ou seja, sua dimensão transpessoal.

Vimos assim a gênese de um novo *métier* para os participantes: de professores, no início do processo, eles se tornaram elaboradores de material didático, com uma história tecida e construída nas relações interpessoais que construíram. Nesse sentido, podemos afirmar que o processo de elaboração, com o auxílio dos instrumentos de pesquisa que construímos ao longo do processo (relatos e autoconfrontações), contribuíram para o desenvolvimento dos envolvidos, inclusive a pesquisadora.

REFERÊNCIAS

ADAM, J-M. **Entre conseil et consigne: les genres de l'incitation à l'action.** Pratiques n° 111/112, 2001, p.7-38

ABREU-TARDELLI, L. A. CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs). **O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais.** Campinas, Mercado de Letras, 2009.

AMIGUES, R. L'enseignement comme travail. In BRESSOUX, P. (org.). **Les stratégies d'enseignement en situation d'interaction.** Note de synthèse pour Cognitique : Programme Ecole et Sciences Cognitives, 2002, p. 243-262

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: Eduel, 2004.

ANJOS-SANTOS, L. M.; LANFERDINI, P. A. F.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Dos saberes para ensinar aos saberes didatizados: uma análise da concepção de sequência didática segundo o ISD e sua reconcepção na revista *Nova escola*.** Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v. 11, n. 2, maio/ago. 2011, p. 377- 400

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas:** as não-coincidências do dizer. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1953/2003.

_____. **Esthétique de la création verbale.** Paris: Gallimard, 1984.

BARRICELLI, E.; MUNIZ-OLIVEIRA, S. **Entrevista com Jean-Paul Bronckart com colaboração de Ecaterina Bulea**. Revista L@el em (Dis-)curso. Volume 3, 2011.

BRAIT, Beth. **Ironia em perspectiva polifônica**. 2ªed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J.-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: Por um Interacionismo Sociodiscursivo**. 2.ed. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. **Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif**. International Congress on Language and Interaction. Unisinos. 22-25 de agosto de 2005.

_____. **Atividades de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006a. (Coleção ideias sobre linguagem).

_____. **Interacionismo Sócio-discursivo : uma entrevista com Jean-Paul Bronckart**. **Revista virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. Vol.4, n. 6, março de 2006b.

_____. **O Agir nos Discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas, SP: mercado das Letras, 2008a. (Coleção ideias sobre linguagem).

_____. **Un retour nécessaire sur la question du développement**. In : BROSSARD, M.; FIJALKOW, J. (orgs.) **Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques des disciplines**. Presses Universitaires de Bordeaux, 2008b.

_____. **Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita.** Conferência proferida na PUC-SP, 11 de junho de 2010.

_____. **Évolutions recentes de la conception et du statut des genres textuels dans la perspective de l'ISD.** Painel de abertura do VII Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Fortaleza, Ceará, 2013.

BRONCKART, J.-P.; BULEA, E.; FRISTALON, I. **Les conditions d'émergence de l'action dans le langage.** Cahiers de Linguistique Française, n.26, 2004.

BRONCKART, J.-P ; MACHADO, A. R. En quoi et comment les “textes prescriptifs” prescrivent-ils? Analyse comparative de documents éducatifs brésiliens et genevois. In : FILLIETTAZ, L. ; BRONCKART, J.-P. (orgs.) **L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications.** Louvain, Peeters, BCILL, 2005.

_____; _____. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: Eduel, 2004. p.131-163.

BUENO, L. Gêneros textuais: uma proposta de articulação entre leitura, escrita e análise linguística. In: **CENP. Língua portuguesa: ensinar a ensinar.** São Paulo, Secretaria de Educação, 2009.

BUENO, L., & COSTA-HÜBES, T. C. **Gêneros orais no ensino.** Campinas: Mercado de Letras, 2015.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. (Série ideias sobre linguagem).

BULEA, E. ; FRISTALON, I. Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier. In: BRONCKART, J.P. et al. **Agir et discours en situation de travail**. Cahier n° 103. Genebra, 2004.

CANGUILHEM, G. **Le normal et le pathologique**. Paris: PUF, 1984.

CAROLY, S.; CLOT Y. Du travail collectif au collectif de travail : développer des stratégies d'expérience . In: **Formation Emploi**. N.88, 2004. p. 43-55

CAROLY, S. **Activité collective et rélaboration des règles : des enjeux pour la santé au travail**. Humanities and Social Sciences. Université Victor Segalen - Bordeaux II, 2010.

CAROLY, S.; BARCELLINI, F. Le développement de l'activité collective. In: FALZON, P.(org). **Ergonomie Constructive**. Paris: Presses Universitaires de France. 2013, p. 33-45.

CASTRO, S.T.R. A linguagem e a reconstrução da ação docente. um estudo com professoras de inglês de um curso de letras. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 145-165.

_____. A reconstrução do conhecimento do professor de inglês: questionando as ações rotineiras. **The ESPECIALIST**, São Paulo, v. 19, n. 2, 1998, p. 245-255

_____. Teoria e prática no processo de reculturação de professores de inglês. In: CELANI, A. A. (Org.) **Professores e formadores em mudança**. Campinas: Mercado de letras, 2003. p. 69-77.

CLOT, Y. **La fonction psychologique du travail**. Paris, Presses Universitaires de France, 1999.

_____. Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie* 1/2006 (n° 1) , p. 165-177

www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psychosociologie-2006-1-page-165.htm.

_____. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CLOT, Y.. **Travail et pouvoir d’agir**, Paris, PUF, 2008.

_____. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

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

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genre et style en analyse du travail, concepts et méthodes. In : **Travailler, Revue internationale de Psychopathologie et Psychodynamique du Travail**, n.4, 2000.

CLOT, Y, et al. (Ed.). **Clinique de l’activité et pouvoir d’agir**. Education permanente n° 146/2001

CONNELLY, M ; CLANDININ, J. Relatos de experiencia e investigacion narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CONSEIL DE L’EUROPE. Division de politiques linguistiques. **Un Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer**. Didier, 2001.

COSERIU, E. **L'homme et son langage**. Louvain, Peeters, 2001.

COUTINHO, A.; GUIMARAES, A. M. M.; MACHADO, A. R. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CRISTOVÃO, V.L. L. O gênero quarta capa no ensino de inglês. In : DIONÍSIO, A. P. ; MACHADO, A. R. ; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Londrina: UEL, 2007.

DAGOUZON, M. GOIGOUX, R. **L'influence de la prescription adressée aux professeurs des écoles en formation initiale : construction d'un idéal pédagogique**. Actes du Colloque AREF, Strasbourg, 2007.

DANIELLOU, F. **Le travail des prescriptions**. XXXVII Congrès de la SELF. Aix-en-Provence, 2002, p. 9-16

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

DARRÉ, J.P. **Pairs et experts dans l'agriculture**. Toulouse: Erès, 1994.

DE PIETRO, J.-F; ERARD, S. ; KANEMAM-POUGATCH, M. **Un modèle didactique du débat : de l'objet social à la pratique scolaire**. *Enjeux*, v. 39-40, 1996-1997, p. 100-129

DIAS, R.; DELL'ISOLA, R. L.P. **Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE**. Campinas: Mercado de Letras, 2012

DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro, Lucerna, 2002

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. (Coleção as Faces da Linguística Aplicada).

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. (Coleção as Faces da Linguística Aplicada).

ESPINASSY, L.; SAUJAT, F. **Enseigner les arts plastiques em ZEP: les dessous du métier**. Recherche et Formation, INRP, n. 44, 2003.

ESPINASSY, L.; MOUTON, J-C.; FELIX, C. **La “fiche de préparation » : un outil organisateur de l’activité dans la formation des enseignants ?** 44º Congresso da SELF, Toulouse, 2009.

FAITA, D. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, M.C.P. e FAITA, D. (orgs). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

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

_____. **Análise dialógica da atividade profissional**. Rio de Janeiro: Imprinta Express Editora, 2005.

FAÏTA, D; VIEIRA, M. **Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée**. Skholê, hors-série 1, 2003.

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

FILLIETTAZ, L. Une réflexion de l'agir au service de l'analyse des textes procéduraux. In: BRONCKART, J.P. et al. **Agir et discours en situation de travail**. Cahier n° 103. Genebra, 2004.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski : mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

GIMENEZ, T. Caminhos e descaminhos: a pesquisa na formação de professores de língua estrangeira. **The ESPECIALIST**, São Paulo, v. 19, n. 2, 1998, p. 257-271

_____.; ARRUDA, N. I. L.; LUVUZARI, L. H. Procedimentos reflexivos na formação de professores: uma análise de propostas recentes. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 13, 2004.

GIMENO SACRISTÁN, J. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 81-87.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 129-150.

GOIGOUX, R. L'évolution de la prescription adressée aux instituteurs: l'exemple de l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002. In: **SELF**. 2002, p.78-85.

_____. **Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants**. Education et Didactique, 3, v.1, 2007, p.19-41

GUIMARÃES-SANTOS, L. **O ensino-aprendizagem do FLE: pensando o agir social a partir do gênero *itinéraire de Voyage***. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel, tome 1: rationalité de l'agir et rationalisation de la société**. Paris, Fayard, 1987a.

HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel, tome 2 : pour une critique de la raison fonctionnaliste**. Paris, Fayard, 1987b.

HUMBOLDT, W. **Introduction à l'uvre sur le kavi et autres essais**. Paris, Seuil, 1974.

KAVORSKI, A.; GAYDECZKA, B; BRITO, K.S. (orgs). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011.

KOSTULSKI, K. Quelles connaissances pour l'action en clinique du travail? In : CLOT, Y.; LHUILIER, D. **Agir en clinique du travail**. Toulouse : Éditions érès. 2010.

LAVILLE, A. Referências para uma história da ergonomia francófona. In: FALZON, P. (ed.). **Ergonomia**. São Paulo: Editora Blucher, 2007.

LIBÂNEO, J.C. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. Tese (doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

_____. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p.87-117.

_____. O papel do multiplicador. In: CELANI, M. A. A. (Org.) **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 119-132.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KAVORSKI, A.; GAYDECZKA, B; BRITO, K.S. (orgs). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011.

LOUSADA, E. G.; OLIVEIRA, S. M.; BARRICELLI, E. **Gêneros textuais em foco: instrumentos para o desenvolvimento de alunos e professores**. 2011

LOUSADA, E. G. Os pequenos grandes impedimentos do trabalho do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, A. R.. (org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004

_____. Elaboração de material didático para o ensino de francês. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro, Lucerna, 2002. p. 73-86.

_____. **La séquence didactique : un outil qui peut contribuer à l'autonomie du professeur**. *Rencontres*. 10, 2005, p.223-232

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

_____. O texto como produção social: diferentes gêneros textuais e utilizações possíveis no ensino aprendizagem de LE. In: DAMIANOVIC, M.C. (org.). **Material didático: elaboração e avaliação**. Taubaté: Cabral editora e livraria universitária. 2007.

_____. A abordagem do interacionismo sociodiscursivo para a análise de textos. In: CARLOS, J. T.; CUNHA, C. L.; PIRIS, E. L. (Org.). **Abordagens metodológicas em estudos discursivos - II EPED**. São Paulo: Paulistana, 2010.

_____. Le discours de l'enseignant comme discours professionnel. In: BLANCHET, P.; CHARDENET, P. **Guide pour la recherche em didactique des langues et des cultures**. Paris : Édition des archives contemporaines, 2011.

_____. Gêneros textuais e perspectiva acional no ensino do francês como língua estrangeira: prescrições e instrumentos para o agir de alunos e professores. In: DIAS, R; DELL'ISOLA, R. L. P. **Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE**. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 99-123.

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

LOUSADA, E. G.; ROCHA, S. M. **Coerções e liberdades textuais: o relato de viagem na aprendizagem do FLE**. Eutomia, 1, 2014, p. 581-603.

MACHADO, A. R. (org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

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

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. **A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”**. Revista Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, SC. V.10. n.3, set./dez. 2010, p. 619-633

_____. **As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional**. In: Cadernos de Psicologia Social do Trabalho. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, v.16, número especial 1: Clínica da Atividade, junho de 2013.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. D. O. **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MELÃO, P. A.; LOUSADA, E. G. As contribuições do gênero textual anúncio publicitário para o ensino- aprendizagem do francês: a capacidade de argumentar e a variedade linguística e cultural através da linguagem verbal e visual. **Moara**, nº 42, 2014, p.161-180.

MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005

MIRANDA, F. Considerações sobre o ensino de gêneros textuais: pesquisa e intervenção. In LEURQUIN, E.; COUTINHO, M. A. ; MIRANDA, F. (Orgs.), **Formação docente: texto, teoria e práticas**. Campinas : Mercado de Letras. 2015.

NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. Campinas: Pontes. 2009.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Língua Estrangeira Moderna. Curitiba, 2008.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 17-52.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, maio/ago. 2006, p. 329-343

RABARDEL, P. **Les hommes et les Technologies: une approche cognitive des instruments contemporains**. Armand Colin, 1995.

ROCHA, R. C. **O trabalho do formador na formação continuada: aspectos revelados na autoconfrontação simples**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2013.

ROCHA, S. M., AÑEZ, R., MELÃO, P. A. Le fait divers et le récit de voyage: deux genres textuels pour le développement de la production écrite en FLE. *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, 1, 2015, p. 86-96.

ROGER, J-L. **Refaire son métier**. Toulouse : Éditions Erés, 2010. (Collection Clinique du travail).

ROJO, R. E CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. (Coleção as Faces da Linguística Aplicada).

ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R (org.). **A Prática de Linguagem em Sala de Aula: Praticando os PCNs**. Campinas: Mercado das letras, 2000.

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

_____. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

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

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. (Coleção as Faces da Linguística Aplicada).

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. (Coleção as Faces da Linguística Aplicada).

SCHON, D. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.), **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1997.

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

SOUZA-E-SILVA, M.C.; FAITA, D. (orgs.) **Linguagem como trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002.

SPINOZA, B. L’Ethique. In: **Oeuvres complètes**. Paris: Gallimard, 1954. [Edição original: 1677].

THEUREAU, J. Anthropologie cognitive et analyse des competences. In: BARBIER, J.M. (Org.) **l’analyse de la singularité de l’action**. Paris: PUF, 2000. p. 171-211

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção temas básicos da pesquisa-ação).

VIGOTSKI, L. **Pensée et langage**. Paris: La Dispute, 1997 [Edição original: 1934].

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Conscience, inconsciente, émotions**. Paris : La Dispute, 2003.

_____. A consciência como problema da psicologia do comportamento [Edição original: 1925]. In: VIGOTSKI, L. **Teoria e método em psicologia**. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. O método instrumental em psicologia [Edição original: 1930]. In: VIGOTSKI, L. **Teoria e método em psicologia**. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Teoria e método em psicologia**. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1929/2010. (Linguagem e Cultura).

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

I – Carta de Orientação para elaboração de unidade

II – Carta de Convocação

III – Ficha de Avaliação da SD

IV – Orientações para formatação da unidade

V – Quadro de Progressão de Conteúdos

VI – Relatos de experiência

VII – Transcrição da ACS Rodolfo

VIII – Transcrição da ACS Fátima

IX – Transcrição da ACC

X – Transcrição da reunião de retrospectiva

I – Carta de Orientação para elaboração de unidade

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ
CENTRO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

Prezados(as) Professores(as),

Encaminhamos orientações para a elaboração de uma unidade que deverá compor o Material Didático do CELEM para os cursos básicos de *língua espanhola, língua francesa e língua inglesa*.

A referida unidade deverá ser elaborada para ser utilizada durante um mês de aulas, ou seja, serão aproximadamente 16 horas/aulas por unidade. Deverá ser organizada em torno de uma **produção** que permita aos alunos estudarem a língua estrangeira considerando um *contexto* e um *objetivo bem específico de comunicação*. Alguns exemplos desta **produção**: um jornal, uma feira de ciências, uma feira de arte, uma feira cultural, um site de troca e permuta ou um *site* de relacionamentos da turma, mural escolar, entre outros.

Poderão ser utilizados como meios de pesquisa para buscar textos e imagens para a sua unidade: sites de domínio público da internet (<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>; <http://www.diaadia.pr.gov.br/tvpendrive>; <http://www.sxc.hu>; e outros), livros, revistas,... Procure sempre utilizar textos autênticos e **não esqueça de citar a fonte, seja ela impressa ou virtual**.

Professores, vocês poderão fazer indicações de uso de vídeos nas aulas utilizando materiais de domínio público da internet para serem passados na TV Multimídia. Exemplo: documentários, reportagens, *videoclips*, notícias de telejornais, comerciais, programas de rádio de diferentes países, etc. Há programas que permitem baixar vídeos do youtube (Orbit Downloader, por exemplo), para serem gravados ou no seu *pendrive* ou em um DVD. Não se esqueça de citar o *link* para os(as) professores(as) saberem onde buscar e cuidar sempre da questão dos direitos autorais.

Na preparação para o material, você poderá escolher uma temática relacionada à cultura da respectiva língua, ao mês, à época do ano ou uma temática mais abrangente. A sua produção poderá incluir reflexões sobre diferentes visões de mundo, culturas diferentes, temas sociais do mundo contemporâneo, etc.

Esta produção poderá ser dividida em etapas (ao longo da unidade). Cada etapa deve ser elaborada considerando o que foi aprendido anteriormente para evitar exercícios isolados e desconectados.

Quando estiver pesquisando gêneros de textos para compor a sua unidade, procure:

- textos de diferentes fontes;
- textos de diferentes partes do mundo;
- textos que circulem em diferentes meios;
- textos que tenham diferentes eixos, ou seja, narrar, relatar, expor, descrever, argumentar.

Isso é interessante, pois você conseguirá proporcionar uma diversidade de gêneros em sua unidade e conseguirá explorar diferentes aspectos a cada etapa.

Escolha pelo menos **02 (dois)** gêneros para compor a unidade, mas não se esqueça de que essa escolha deve estar associada à unidade e à temática que estiver sendo trabalhada.

Lembre-se: a produção não deve ser elaborada e organizada unicamente para os alunos saberem **SOBRE** o gênero.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ
CENTRO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

Com relação à estrutura da unidade, observar o seguinte:

- Para que a unidade seja um sucesso, é muito importante a parte **Conversa com o professor**, pois nela, você deverá “dialogar” com os professores que usarão o seu material. Explícite as atividades quando necessário, dê sugestões de pesquisa, de formas de organizar a turma, etc. Este item poderá aparecer tantas vezes quantas forem necessárias para orientar o trabalho do professor.
- **PARTE 1:**
Estabelecer os objetivos da unidade para os alunos.
Você deverá iniciar a sua unidade explicando para os alunos sobre o trabalho que será desenvolvido na unidade, quais objetivos que serão atingidos, que conteúdos serão desenvolvidos, como será a divulgação dos textos produzidos por eles (oralmente ou por escrito). Caso seja muito difícil escrever esta parte antes de desenvolver a unidade, faça pelo menos um esboço e conforme a sua unidade vá tomando forma aprimore esta primeira parte.
- **PARTE 2:**
Introduzir a unidade e seu tema.
Você pode utilizar uma (ou mais) imagens (fotos, quadros, por exemplo), ou charges, ou cartuns, ou pequenas poesias, ou refrões, ou trecho de letra de música, ou outro texto que você prefira para despertar o interesse dos alunos pelo tema que será trabalhado. Para isso, você pode elaborar perguntas que incentivem a curiosidade dos alunos e os façam expor a sua opinião, o seu conhecimento de mundo sobre o tema.
- **PARTE 3:**
Depois de ter escolhido os gêneros que quer usar na unidade (sempre de acordo com sua proposta de projeto), selecione os textos pertencentes a esses gêneros e coloque-os na unidade. A ordem das atividades dependerá dos seus objetivos.

Como explorar os gêneros?

Para explorar a temática e o conteúdo dos textos. Sempre que possível, elabore:

- atividades que levem o aluno a levantar hipóteses sobre o tema, explorando o seu conhecimento prévio;
- atividades que o levem a refletir sobre a realidade e o contexto local/regional/planetário;
- atividades que incentivem os alunos a pesquisar, ou na **Conversa com o professor** dê sugestões para os alunos pesquisarem mais;
- atividades de interpretação que levem o aluno a compreender mais globalmente e/ou mais especificamente as informações do texto, de acordo com a necessidade e os objetivos propostos por você.

Procure sempre elaborar exercícios com integração das habilidades. Quer dizer, elabore atividades de interpretação, por exemplo, em que o aluno seja incentivado a **ler e falar, ler e escrever, escutar e falar, escutar e escrever**.

Para explorar as características do gênero: elabore perguntas que levem o aluno a refletir sobre onde o gênero pode circular, quem o produz (oralmente ou por escrito), por que, para quem, quando, sobre o que, como é sua estrutura (por parágrafos?, versos?, tem imagens?, alguém assina?, etc). As atividades não podem se manter na busca de informação sobre esses dados ou hipóteses. É importante que as atividades criem oportunidades dos alunos interpretarem e problematizarem esse contexto.

Para explorar aspectos linguísticos (gramática): cada gênero de texto tem aspectos linguísticos específicos. Você deve fazer exercícios que levem o aluno a analisar os textos e perceber quais são esses aspectos. Por exemplo: nas **lendas** os tempos verbais de pretérito são importantes e, dependendo da língua estrangeira, tem um uso bem característico do gênero lenda, o uso de adjetivos é constante para qualificar os personagens e os lugares, nos **cartões de felicitação** (aniversário, dia dos namorados, Natal,...) as frases exclamativas, os tempos verbais que expressam desejo, os elementos que indicam formalidade ou informalidade são mais marcantes.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ
CENTRO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

A ideia desta parte é fazer o estudante refletir sobre esses aspectos, apropriar-se também (porém, não apenas!) desses conhecimentos linguísticos em prol de produzir textos (oralmente ou por escrito). Cuidado para não transformar essa seção numa sequência de exercícios de gramática descontextualizada e aleatória. O que desejamos é levar o aluno a entender a relação existente entre língua e mundo.

Que tipo de atividades elaborar?

Procure não sobrecarregar a unidade apenas com exercícios de pergunta e resposta ou de exercícios com preenchimento de lacuna. Lembre-se que há vários outros tipos de atividades (relacionar colunas, associar ideias, cruzadinhas, caça-palavras, organizar informações em quadros, associação de palavras/frases/contextos a imagens, produção textual e publicação em um jornal ou site da turma. Procure sugerir atividades em duplas, trio – principalmente para desenvolver a oralidade e a elaboração colaborativa de textos escritos.

Como organizar atividades que incentivem os alunos a produzir um texto escrito?

A *produção escrita* deve ser o produto de reflexões dos estudantes acerca do gênero ao longo de sua unidade didática, já que ela permite o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos.

Conforme você for explorando o gênero, organize uma atividade em que você pedirá uma primeira produção escrita de acordo com o gênero que está trabalhando. Lembre-se que não pediremos mais para “produzir um texto”. A atividade deve pedir para elaborar um texto específico que tenha uma função específica em uma situação de experiência social específica, como uma carta entre amigos, um artigo informativo sobre uma epidemia, um folheto informativo de turismo, um artigo enciclopédico sobre um vírus, uma poesia concretista, uma letra de música pop.... Na *Conversa com o professor* você deve explicar que essa é apenas uma primeira produção para que seja possível avaliar quais são as principais dificuldades e/ou facilidades encontradas pelos estudantes. No desenvolvimento das próximas etapas de trabalho com esse gênero, você deve incluir uma ou mais refações do texto e/ou indicar isso na *Conversa com o professor*. A refação de textos é uma estratégia pedagógica altamente produtiva e deve ser empregada consistentemente, em que cada aluno atua como parceiro de correção dos textos dos colegas.

Como inserir mais de um gênero na unidade?

A escolha de mais um gênero para a unidade deve ser feita de acordo com os objetivos e temática propostos. Por exemplo, você pode elaborar exercícios que levem o aluno a analisar de que forma a temática é abordada em cada gênero, como a linguagem é utilizada para tratar a mesma temática.

Coordenação
Centro de Línguas Estrangeiras Modernas - CELEM
Departamento de Educação Básica
Secretaria de Estado da Educação

II – Carta de Convocação

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

Prezados(as) Professores(as) Autores(as) do **Material Didático (Livro Didático)** para o **CELEM**,

A fim de concluir o processo de elaboração do material didático (livro didático) para as **Línguas Espanhola, Francesa e Inglesa**, ofertadas através do CELEM, realizaremos a **etapa final** para as correções, alterações e/ou complementações das unidades didáticas do volume 02.

Esta etapa acontecerá entre os dias 07 e 11 de maio de 2012, das 08h30 às 17h30, em Curitiba, no seguinte endereço: **Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR (ao lado do Shopping Estação), Laboratórios de Informática, Avenida Sete de Setembro (entrada próxima ao shopping), 3165, Centro.**

Salientamos que os professores autores estão convocados a participar.

Sobre a semana de realização do evento, informamos que os professores participantes deverão providenciar atividades com carga horária proporcional ao número de aulas a serem repostas, sendo a verificação da realização das atividades pelo aluno, o fator determinante para a falta ou comparecimento. Salientamos também que o registro das aulas no Livro de Registro de Classe deverá ser realizado **como reposição** na data definida para a entrega das atividades pelos alunos. Os professores/autores que desempenharem outras atividades que não a de docência e os professores que não tiverem aulas deverão acordar com o chefe imediato a respeito da sua dispensa.

Solicitamos aos participantes que tragam sua unidade para o volume dois, em pendrive ou CD, ou ainda anexem ao seu e-mail.

Reiteramos que as informações sobre as inscrições serão encaminhadas posteriormente.

Quaisquer dúvidas, entrem em contato através do telefone **(41) 3340 1728**.

Atenciosamente,

Reginaldo Ferraz
CELEM/DEB/SEED

III – Ficha de Avaliação da SD

2010 - Pilaga 00

Reunião Técnica – Orientações para produção de Materiais Didáticos do CELEM: Língua Francesa

Elaine Lousada

Ficha de avaliação da Sequência Didática (SD)

CRITÉRIOS DE CORREÇÃO		SIM (S)	NÃO (N)
NA PARTE DESTINADA AO ALUNO:	1) As atividades contemplam os 3 níveis de análise:		
	a) Contexto de produção	S	N
	b) Aspectos discursivos	S	N
	c) Aspectos linguístico-discursivos	S	N
	2) Nas atividades, os conhecimentos são co-construídos?	S	N
	3) As atividades são diversificadas?	S	N
	4) Há coerência entre as etapas da SD e o seu objetivo?	S	N
NA PARTE DESTINADA AO PROFESSOR:	5) As atividades são adequadas ao público-alvo?	S	N
	6) Há atividades para verificar o conhecimento prévio e uma Produção Final?	S	N
	7) Há uma lista de conclusões / constatações ou ficha de auto-avaliação?	S	N
	8) Há um manual para o professor com: a) Planejamento da SD (objetivos / duração) b) Gabarito dos exercícios	S	N
TOTAL			

IV – Orientações para formatação da unidade

Material didático do CELEM

Assunto: orientação para formatação das unidades

Ficha que deve iniciar cada unidade

Escola:	NRE
Autor:	e-mail:
Nível de Ensino: CELEM	
Disciplina:	
Conteúdo Estruturante:	
Gênero Textual:	
Capacidade discursiva dominante: (relatar, descrever, etc)	
Objetivos comunicativos:	
Unidades linguísticas:	

Título da unidade: o nome do gênero, seguido de alguma chamada criativa que remeta a ele

Estrutura da unidade: à esquerda, colocamos a estrutura. Nas diferentes colunas, podemos sugerir nomes em cada uma das línguas, mas que sejam parecidos. Em função das sugestões podemos escolher e harmonizar. As seções levam apenas o nome da seção, não precisam vir numeradas.

	Inglês	Espanhol	Francês
1. Conhecimento prévio: tanto sobre a situação de produção do gênero quanto sobre o tema	Finding out about communicative situations/contexts	¿Que sabes a respecto? Investigación sobre el contexto comunicativos	Découvrir la situation de communication
2. Primeiro contato com o gênero textual	Reflecting about the genre	Reflexiones sobre el genero	Découvrir le genre
a. Questões voltadas para a situação de produção do texto: quem produz, para quem, qual objetivo, etc	Reflecting about the context	Reflexiones sobre el contexto	Reflexir sur le contexte
b. Perguntas de compreensão do texto	Reflecting about the content	Reflexiones sobre el contenido	Reflexir sur le contenu
c. Perguntas sobre os aspectos discursivos	Reflecting about the organization	Reflexiones sobre la organización	Reflexir sur l'organisation
d. Perguntas sobre os aspectos linguístico	Reflecting about the language	Reflexiones sobre el language	Reflexir sur la langue

discursivos			
3. Trabalho – atividades com os aspectos discursivos	Working on text organization	Reflexiones sobre la organización del texto	Travailler sur l'organisation
4. Trabalho – atividades com os aspectos linguístico-discursivos	Reflecting on the language	Reflexiones sobre el lenguaje	Travailler sur la langue
5. Produção textual	Working on text production <u>Ou</u> Initial text production <u>Ou apenas</u> First Writing	¡A escribir! Tu primera producción	Production textuelle <u>Ou</u> Première production
6. Ficha de avaliação e autoavaliação ou avaliação por pares – produção escrita e oral	Evaluation and self-check <u>Ou</u> Evaluation and self-evaluation	¿Cómo me fue? Mi evaluación y mi autoevaluación	Évaluer et autoévaluer
7. Reescrita do texto – produção final	Final text production	Mi producción final	Production finale

Observações importantes

- Deve-se escolher um gênero a ser trabalhado em produção em cada unidade
- Se necessário, é possível trazer outros textos, pertencentes a outros gêneros, mas que não serão trabalhados em produção. Eles são utilizados apenas para variar as atividades
- É possível fazer pequenas produções ao longo da unidade, preparando a produção final
- É possível fazer atividades lúdicas para trabalhar alguns aspectos da unidade
- A língua do material é a língua alvo
- Prever pouca conversa com o aluno: em vez de explicar coisas, explicar o gênero etc.; dar atividades para que os alunos façam, ajam com a língua
- Numeração das atividades: começar sempre a cada seção, evitando sequências muito longas de numeração, e evitando subnumeração. Usar apenas números: 1. Faça ...
- Pediremos para o Reginaldo verificar com a ARTE a questão dos ícones das seções, que são necessários.

V – Quadro de Progressão de Conteúdos

Progression des contenus – Français – Cours de Base 1

	Quel est votre profil ?	2 – Moi dans le monde	3 - Voulez-vous me connaître ?	4 - La routine vous fatigue-t-elle ?
Agir social Objectifs (communicatifs)	Se présenter Présenter quelqu'un	Se présenter Saluer Parler de ses goûts et préférences Décrire de manière simple	Décrire quelqu'un psychologiquement Décrire quelqu'un physiquement	Parler de soi et de sa journée Inviter à faire quelque chose Faire une programmation pour le week-end
Genres textuels	Fiche d'abonnement Présentation personnelle orale Carte du monde francophone	Forum Présentation personnelle orale Carte de visite Carnet de téléphone	Horoscope Occidental et chinois Petites annonces personnelles	Profil-témoignage d'une célébrité Témoignage oral Guide de programmation culturelle.
Aspects discursifs	Organisation textuelle: exposer Contenus thématiques des présentations	Organisation textuelle : exposer et descriptive Contenus thématiques des présentations	L'organisation textuelle descriptive L'énumération	Organisation textuelle et contenus thématiques du profil – témoignage
Aspects linguistiques	Verbes: être, avoir,	Verbes en ER, La négation	Vocabulaire pour décrire des	Verbes pronominaux

	s'appeler, Les nombres (0 à 69) Les pays et les nationalités Les prépositions avec les pays et les villes	Adjectifs (début) Les nombres à partir de 70 Les verbe aimer avec des adverbes – un peu, beaucoup.	personnes Adjectifs au masculin et au féminin et au pluriel Les couleurs	Les heures Les verbes en RE et IR Verbe vouloir et pouvoir
Réflexion critique et culturelle	L'abonnement et ses fonctions sociales Tu et vous	Le forum et ses fonctions sociales La communication sur internet et ses dangers La fonction sociale des cartes de visite	Les oeuvre d'art Le mysticisme, les croyances populaires	L'exposition de la vie des célébrités:
Production finale	Fiche d'abonnement Présentation orale	Forum Présentation orale	Horoscope Petite annonce personnelle	Profil – témoignage; « Une journée avec »

	5 – Allez ! on bouge !	6 – Consommons-nous beaucoup trop ?	7 – Raconte-moi ta vie	8 – Êtes-vous cinéophile?
Agir social Objectifs (communicatifs)	Exprimer ses goûts et préférences Donner son opinion de manière simple Réagir à un blog	Faire des petites annonces de vente. Décrire des maisons, des meubles	Raconter la vie de quelqu'un au présent et au passé	Raconter une histoire au présent et au passé Exprimer son opinion de manière simple

	et à un forum			
Genres textuels	<p>Témoignage écrit sur les sports</p> <p>Blog sur les sports</p> <p>Oral: reportage sur les sports à Paris</p> <p>Interview</p>	Petites annonces	<p>Biographie journalistique</p> <p>L'extrait de Petit Nicolas</p> <p>La bande annonce du film Le Petit Nicolas</p>	<p>Synopsis</p> <p>La bande annonce</p> <p>Critique des spectateurs.</p>
Aspects discursifs	<p>Organisation textuelle : exposer et dialogue.</p> <p>Marqueurs du langage oral</p>	<p>L'organisation textuelle descriptive – la qualification positive</p> <p>L'énumération</p> <p>Abréviations</p>	<p>Organisation textuelle narrative sans conflit – événements disposés dans un ordre chronologique</p>	<p>Raconter une histoire au présent et au passé</p>
Aspects linguistiques	<p>Verbes: préférer, trouver,</p> <p>Jouer, faire et pratiquer</p> <p>Le vocabulaire du sports</p> <p>Les adjectifs possessifs</p>	<p>Couleurs</p> <p>Vocabulaire pour décrire des objets</p> <p>Adjectifs</p> <p>Verbe devoir</p>	<p>Le présent historique</p> <p>Vocabulaire de la famille</p> <p>Le passé composé</p>	<p>Les verbes au présent (révision)</p> <p>Le vocabulaire de cinéma</p> <p>Les verbes au passé composé</p> <p>Les expressions pour exprimer son opinion</p> <p>La comparaison</p>
Réflexion critique et culturelle	Les salaires des joueurs de football et des sportifs	La manque d'habitation en France et au Brésil.	Les personnes choisies pour être biographiées.	<p>Le piratage</p> <p>Le rôle des critiques dans la</p>

		Le prix des immeubles La consommation	La vie des grands personnages	société
Production finale	Réponse à un questionnaire sur Internet Interview	Petites annonces	Biographie	Synopsis Critique des spectateurs.

Progression des contenus – Français – Cours de base 2

	1 Flavia (Ça sent bon !)	2 – Rodolfo (quelle histoire!)	3 – Altonio (Aidez-moi, je suis perdu(e))	4 – Frederico (Mince alors ! Quel climat !)
Agir social Objectifs	Dire à quelqu'un comment faire quelque chose Décrire des actions	Raconter un événement passé Décrire une situation au passé	Se localiser, se situer Localiser, situer quelque chose, quelqu'un Inviter quelqu'un	Faire des projets et des prévisions
Genres textuels	Recette Textes informatifs sur la gastronomie régionale Dépliant qui explique comment faire un plat/boisson/aliment typique	Extrait de roman Fait divers	Dépliants de sites à visiter Les plans et les cartes Description historique et géographique Email d'invitation ou carte d'invitation	Prévisions météo: à l'oral et à l'écrit Page d'agence de tourisme avec la programmation du voyage; ou page d'un guide de voyage avec une suggestion de programmation de visite
Aspects discursifs	Le mode d'organisation	L'organisation textuelle	Le mode d'organisation	Organisation textuelle :

	injonctif – décrire des actions	narrative	injonctif – décrire des actions	exposer
Aspects linguistiques	Impératif et infinitif Pronoms compléments COD Pronom EN Partitifs	Imparfait Passe composé (révision) Articulateurs temporels Pronoms COI	Impératif (révision et approfondissement) Le pronom Y Conditionnel pour conseiller	Futur simple Les hypothèses présent/futur simple Les hypothèses imparfait et conditionnel
Réflexion culturelle et critique	La valorisation et la dévalorisation de certains plats et gastronomies: la gastronomie comme marqueur social Les traditions sociales Manger bio, manger sain	Les différents points de vue dans un journal: le mythe du journalisme neutre	Stérotypes associés aux pays et régions	Le tourisme écologique et le tourisme prédateur
Production finale	Recette à l'oral et à l'écrit Livres de recettes de la classe	Fait divers	Invitation avec explication de l'endroit	Page de programmation de voyage touristique

	5 – Flavia (Plongez dans le monde culturel)	6 – Antonio (Ça suffit)	7 – Fátima (Racontez-moi votre conte préféré)	8 – Rodolfo (Car, c'est vraiment ...)
Agir social Objectifs	Exprimer des goûts et préférences de manière complexe Exprimer son opinion de manière complexe	Exprimer la nécessité et l'obligation Exprimer des droits et des devoirs	Raconter une histoire merveilleuse, fantastique, etc.	Donner son opinion Argumenter

	Argumenter Comparer	Exprimer la possibilité et la probabilité		
Genres textuels	Poème Chanson Tableau Descriptions de tableaux (guides, sites de musées) Catalogues de librairies Une minute au musée (tv5)	Tract écologique Articles informatifs sur l'écologie Reportages sur l'écologie et sur la société Charte de la terre Débat oral	Contes Film Kirikou Le petit chaperon rouge Chanson Cendrillon	Critique de film Article d'opinion: marketing, consommation, industrie du cinéma
Aspects discursifs	Les rapports texte image – la multimodalité Le langage verbal et visuel	L'organisation textuelle argumentative Cause- conséquence	L'organisation textuelle narrative	L'organisation textuelle argumentative Opposition, arguments et contre- arguments
Aspects linguistiques	Comparaison Adjectifs Pronoms relatifs: qui, que, dont Pronoms démonstratifs	L'expression du devoir et de la nécessité Le subjonctif Hypothèses complexes Si + imparfait + conditionnel (révision, si possible)	Le passé simple (reconnaissance) Plus-que-parfait Imparfait (révision)	Articulateurs logiques Subjonctif (reprise) Hypothèses : plus-que-parfait, conditionnel passé
Réflexion culturelle et critique	A quoi sert l'art, la littérature Le rôle de l'art dans la société,	La responsabilité sociale et écologique	La fonction des contes dans la société depuis leur apparition –	Le placement de produits Le marketing et la création des

	l'art est superflu La lecture dans notre société (les dix commandements – pennac)		l'évolution Les autres genres qui ont cette fonction	besoins de consommation Consommation consciente
Production finale	Poème ou une autre œuvre artistique	Débat oral Tract écologique – en ligne	Contes et histories	Critique de film Article d'opinion

VI – relatos de experiência

Relato de Antônio – 1ª fase

Relatos de experiência na produção de Material Didático para SEED

Neste breve relato tomarei a liberdade de escrever em primeira, já que falo de experiências pessoais, que podem coincidir ou não com as do grupo ao qual participo.

Antes mesmo de falar das experiências vividas neste momento, gostaria de retornar à minha formação acadêmica. Felizmente tive a oportunidade de frequentar boas Instituições de Ensino, tanto na Graduação quanto na Especialização. Nessas instituições as bases teóricas referentes ao ensino aprendizagens de línguas foram as de base para a (re)construção das análises que se seguiriam, porém a aplicação prática na produção de material didático poderia dar-se de maneira mais satisfatória

Em mais uma retrospectiva, lembro-me também das minhas primeiras experiências profissionais. Quando realmente me deparei (obrigatoriamente) com escolha de material didático ou preparação de atividades. Então em plena vigência da Abordagem Comunicativa, passei a me interessar pela análise dos materiais existentes: qual a relação das atividades com realidade e interesses de meus alunos; em que esse material poderia para contribuir na formação desses alunos; os preconceitos e estereótipos desses materiais. E, nesse momento passei a produzir algumas atividades que com se pode imaginar sem critérios bem definidos.

Nas formações oferecidas pela SEED, continuava a participar de cursos cuja amplitude teórica não contribuía diretamente na prática do dia-a-dia da sala de aula, em relação aos materiais didáticos. Minha angustia era aumentada quando me reencontrava com os colegas de Língua Francesa e constatava que cada um, a seu modo e da melhor maneira possível, criava ou adotava um material didático que era diferente de todos os outros colegas.

Foi em 2009, na formação oferecida pela SEED, com a Professora Eliane Lousada, que tive a oportunidade de aprofundar a teoria do estudo com Gêneros Textuais e conhecer as Seqüências Didáticas, mesmo sem um pré-conhecimento suficiente que eu deveria ter sobre o tema dos Gêneros Textuais e as Seqüências, a abordagem me pareceu tão agradável com um direcionamento prático ao ensino de língua, o que não acontecia com as formações precedentes.

No mesmo ano me atrevi em produzir, com todos os “erros” esperados, minha primeira “seqüência didática” em torno do gênero *Fait Divers*. Porém ainda com o receio de que seria um trabalho isolado, como tantos outros que já fizera.

No ano de 2010, na formação anual da SEED tive a felicidade de ter como orientador o Professor formador, cuja linha de estudo era o mesmo da Professora Eliane Lousada, com isso a formação do ano anterior teve continuidade e o grupo teve a oportunidade de aplicar novamente a teoria de Gêneros e Seqüências Didáticas em atividades práticas.

Na oportunidade o grupo foi convidado a enviar atividades exemplares para uma possível produção do material didático, vale ressaltar a insistência do Professor Luciano para que nós participássemos desse processo, já que muitos pareciam incrédulos dos resultados desta seleção.

Ainda em 2010, tivemos a feliz notícia de que o material didático tinha uma possibilidade real de existir e eu particularmente ainda mais feliz por ter recebido o convite de participar desse processo.

No primeiro encontro entre alegrias e frustrações (dois extremos que existem em qualquer relação humana), tivemos muito trabalho, de sete a oito horas diárias, aprendi muito, ao ponto de terminar a semana confiante de que material seria concretizado.

Ao termino do ano, com as eleições e mudança de governo, vem novamente a dúvida, mesmo acreditando na competência dos coordenadores do CELEM e do empenho da Secretaria de Educação, sabe-se das conseqüências de mudanças no quadro político. Felizmente neste ano de 2011, houve novo encontro para a produção do material e depois de muito trabalho, foi finalizada mais um etapa de produção que acredito que será uma das últimas do material do primeiro livro (P1).

Creio que para mim as experiências que mais se revelam nessa produção é a transposição didática da teoria dos Gêneros em Seqüências Didáticas que vai ao encontro das necessidades da sala de aula de língua francesa, (atividade dinâmicas com objetivos concretos); a participação em um grupo de professores, que se demonstrou unido, com um objetivo em comum, no qual as idéias, diferenças e limitações foram respeitadas e principalmente sob orientação de uma profissional com qualidade da Professora Eliane Lousada e finalmente em poder contribuir de alguma forma com o ensino da Língua Francesa no Estado do Paraná.

Relato de Antônio – 2ª fase

Nesta etapa de elaboração do Material, pudemos ver mais concretamente o resultado do processo de elaboração, o material impresso, mesmo de maneira ainda “artesanal” nos deu uma prévia de como será depois de pronto, tanto no que se refere à questão material, ou seja, número de páginas, variação de tipos de atividades, quantidades e qualidade dos textos utilizados, quanto na progressão e enlaçamentos dos gêneros textuais que nos propusemos em abordar.

Acredito que a proposta inicial do grupo (de francês) que partia das práticas discursivas: narrar, descrever e argumentar e seus gêneros textuais representantes foi determinante no resultado positivo do material. Essa escolha foi o norteador do processo, pois se inicialmente não sabíamos exatamente como elaborar o material, sabíamos exatamente o que teríamos de fazer.

Nessa etapa, através da elaboração do livro do professor além de verificarmos possíveis arestas das produções iniciais (erros de ortografia, perguntas ambíguas, etc), pudemos verificar que a progressão lingüística foi contemplada. Como professor vejo que um dos anseios do colegas (que também é meu) é verificar que em grande parte dos materiais não há uma progressão lingüística satisfatória. A partir dos Gêneros Textuais escolhidos para cada unidade, a progressão lingüística contemplada se apóia diretamente nos textos escolhidos, como está perfeitamente previsto nas DCE.

Propõe-se que, nas aulas de Língua Estrangeira Moderna, o professor aborde os vários gêneros textuais, em atividades diversificadas, analisando a função do gênero estudado, sua composição, a distribuição de informações, o grau de informação presente ali, a intertextualidade, os recursos coesivos, a coerência e, somente depois de tudo isso, a gramática em si. Sendo assim, o ensino deixa de priorizar a gramática para trabalhar com o texto, sem, no entanto, abandoná-la.

(DCE, p. 79)

Enfim, vejo que a convocação para elaboração deste material nos ofertou uma grande oportunidade de aprendizado e de realização profissional, porém essa oportunidade implicou em uma grande responsabilidade, já que o material não será nosso, nem mesmo dos professores e alunos de francês, mas da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, e assim irá refletir diretamente a concepção de ensino da Secretaria.

Com a orientação das professoras consultoras, principalmente da professora Eliane Lousada que está diretamente ligada à produção do material para língua francesa, estou certo de que o material produzido terá a qualidade necessária para o sucesso almejado tanto pela Secretaria quanto para nós professores de francês do Estado do Paraná.

Relato de Frederico – 1ª fase

Flávia!

Estou enviando um histórico/relato das atividades de nosso grupo de trabalho. Espero que lhe seja útil. Se achar necessário faça cortes, ampliações e modificações, enfim o que for importante para você melhor poder utilizar.

Um abraço.

Faço parte de um grupo de 5 (cinco) professores da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná, empenhados em elaborar material didático de Francês, para alunos do CELEM. Todos os componentes do grupo atuam no CELEM, e com exceção a mim, tem excelente domínio da língua francesa, o que tem facilitado o andamento dos trabalhos. O assessoramento pedagógico é feito pela Professora Dra. Eliane Louzada, o que dá garantia de qualidade ao trabalho executado.

A elaboração do material segue uma linha pedagógica, em que se trabalham as seqüências didáticas em gêneros textuais, e teve início com 2 semanas de cursos promovidos pelo CELEM, onde, pela primeira vez tive noção dessa concepção didática para o ensino de língua estrangeira e também da língua materna.

Na primeira reunião específica destinada à elaboração do material didático nos foi passada a linha que seria seguida, a metodologia, distribuição de tarefas para cada professor e demais orientações. Num encontro no 1º semestre de 2010 iniciamos a elaboração das seqüências didáticas e no encontro de 04 a 08 de julho de 2011 já concluímos as oito unidades do P 1 (Primeiro período). Em encontros posteriores serão elaborados as restantes oito unidades do P 2, que comporão o livro didático a ser utilizado pelos alunos de francês do CELEM.

A minha participação neste grupo de trabalho não tem sido muito significativa para o grupo, mas para mim tem sido de uma importância impar. É a única oportunidade que tenho de praticar o uso da língua, de estar em contato com outros professores de Francês e acima de tudo travar contato com estas novas metodologias de ensino de línguas que, para mim, além de ser inovadora, provocará uma mudança radical nas abordagens pedagógicas docentes. Estou convencido de que o ensino de línguas a partir de seqüências didáticas, da utilização dos gêneros textuais nas diversas unidades de ensino, provocará uma transformação muito significativa ao ato de ensinar uma língua, tornando-se mais prazerosa ao aluno e menos desgastante ao professor. Mais prazerosa, pois o aluno constatará a evolução mais rápida na aquisição dos conhecimentos, que é seu objetivo. Menos desgastante para o professor que já terá, em cada unidade, uma série enorme de textos, exercícios, questionamentos, sugestões de trabalhos e indicações de fontes de pesquisas. Tenho certeza que a participação neste grupo de trabalho tem sido muito proveitosa para mim e já tem sido significativa para o meu desempenho em sala de aula.

Relato de Frederico – 2ª fase

2º Relato de experiência

Na semana de 26 a 30 de outubro de 2011 foi realizada mais uma etapa da elaboração de material didático para alunos do francês do CELEM.

A cada encontro, com o andamento do trabalho, a análise dos diversos trabalhos já concluídos, o intercâmbio entre colegas, a orientação da Eliane e o avanço na elaboração deste material didático, tendo a exploração dos gêneros textuais como foco, as coisas vão ficando cada vez mais claras. Assim o trabalho de pesquisa, fica mais fácil e se tem segurança de que a linha a ser seguida, além de cada vez mais clara, está sendo seguida. A cada encontro, sinto este clareamento das coisas. A impressão que tenho é que quando terminar este trabalho, aí sim estarei mais preparado para começar a executá-lo

Quanto ao nosso grupo, penso que não deixa nada a desejar, em relação aos de Espanhol e Inglês, pois temos os objetivos bem claros a respeito do material já elaborado e a concluir, afinal, o fato de se publicar um trabalho nesta linha é uma responsabilidade muito grande a ser levada muito sério e que vem a suprir uma grande lacuna no ensino de línguas, que é a falta de material didático específico do CELEM.

Relato de experiência: O LONGO ATALHO DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Não sei exatamente qual caminho seguir para descrever o longo atalho que me fez encontrar com os gêneros textuais. Talvez buscar onde foi início das escolhas, da formação, das teorias: reflexão que talvez ainda não esteja completamente madura, verde ou passada demais. Isto só o tempo dirá. amodelos que obtive na minha aprendizagem da língua. Fui alfabetizado através do método “Archipel”, onde proliferava textos autênticos por todos os lados. Na universidade, o método comunicativo era o bola da vez, em cursos de atualização na França e Quebec, questões pontuais como aprendizagem por projetos, TICE, approche actionnelle, enfim tudo e todos com pretensões facilitadoras para aquisição da língua alvo.

Achei curioso meu ingresso no magistério no Estado do Paraná em 2005 para lecionar no CELEM, porque não havia nenhuma orientação na escola onde iniciei meu trabalho, a não ser pela indicação do livro ali já adotado, não lembro qual era o nome do método, mas era ultrapassado... Enfim, parece que em cada lugar ou escola, a legião de alunos de francês são filhos de um ou de outro método. Enfim, mudanças daqui e mudanças dali, consegui mudar o método conforme o que estava mais atual e na “moda”, a partir das exposições das editoras, vendedores, cores, planejamento gráfico etc. Concretamente, em todos os discursos editoriais havia sempre um grande “achado”, ou quem sabe “a galinha dos ovos de ouro”, para prender a atenção dos alunos, sucesso comunicativo, além de facilitar a vida do professor...

Creio que foi em 2007, que um grupo de professores do CELEM foi selecionado/convocado para a realização do livro didático do francês, cujo objetivo era unificar e distribuir o material em todo o Estado do Paraná. Lembro-me que a única orientação foi para trazermos textos e material que utilizávamos em sala de aula e os mesmos deveriam ser “autênticos”, não poderiam ser textos didatizados ou construídos pedagogicamente como nos métodos disponíveis no mercado editorial. Esta foi a única orientação informada naquele momento, além das questões de direito autoral de texto e de imagens com especialistas. Formatamos uma sequência baseada na nossa experiência, temas, progressão gramatical e nos métodos por nós utilizados. Semanas de buscas de textos, consultas sobre os temas escolhidos, textos e mais textos em revistas, internet, jornais... (lembro-me da busca incessante no l’express, marianne, fdm, le monde, figaro o que não deixava de ser uma forma de jogo ou maratona, um quebra cabeça as avessas, todos lutando contra o tempo...

Naquele momento navegávamos num mar de textos sem saber muito bem o motivo e o objetivo daquela empreitada proposta pela Secretaria de Educação. Em alguns momentos acreditei que a busca de texto autêntico e que “funcionasse” em sala de aula com base na nossa experiência e sensibilidade, fosse com o objetivo de colaborar com aqueles professores que estão mais distantes da capital e por isso mesmo com mais dificuldades de acesso a materiais autênticos em francês.

O resultado de quatro semanas de trabalho durante o ano, duas ou três presenciais e a outra via internet, estão até hoje guardados em arquivos no meu computador, aguardando liberação dos direitos autorais, aprovação da secretaria, impressão, distribuição. Nunca mais foram abertos e lá estão até hoje, intactos, ilhas virgens desta viagem num mar à deriva...

Nova trilha no início de 2009!!! A secretaria retomava a idéia do livro didático público, formação do professor sob um novo enfoque “gêneros textuais”, baseados em textos autênticos, Bakhtin, não estávamos no mar, o chão parecia mais firme, mas ainda muita, muita neblina. Não sabíamos em que território andávamos, falava-se, havia boatos, quase um cochicho, palavras proibidas: “substantivos” um sacrilégio, “passé composé” guilhotina !!!!! GRAMATICA??? Não sei qual seria o castigo. O que sei é que havia um algoz

nesta história, um inimigo abominável, o qual deveria ficar trancado a sete chaves e vigiado por sete dragões ferozes: o estruturalismo e qualquer palavra que tivesse sido utilizada nos manuais que deram vida a este monstro terrível da humanidade.

Enfim em 2010 chegamos a um atalho, com guardiões experientes na trilha, que realmente dominavam o solo em que pisavam e por isso não tinham medo de monstros nem dos substantivos, muito menos do passé composé. Conheciam a floresta dos textos e dos gêneros, que com destreza nos apresentaram o mapa desta floresta, de onde saímos, por onde passaríamos, onde chegaríamos, com qual objetivo, porquê, como, onde, latitude, longitude, direção, precisão... Conduziram-nos por caminhos seguros, sem tabus, sem medos de gramática, substantivo ou passé composé... e chegamos em 2011 na finalização do primeiro livro didático de francês baseado em gêneros textuais.

O que percebo no trajeto da minha vida discente e docente e também dos meus colegas é que sempre tivemos como aliado os gêneros, porém com uma abordagem mais simples, intuitiva. Embora trabalhássemos com determinado gênero, não indagávamos sobre a situação de comunicação, sobre o contexto e organização. Talvez naqueles tempos nossos olhos apenas apreciavam o conteúdo do texto e da língua. Hoje apreciamos a floresta inteira, sabemos apreciar suas árvores, arbustos, bromélias e nada mais parece monstro.

Relato de Fátima - 2ª fase

Olá Flavia,

Na primeira etapa posso dizer que não tinha a real dimensão de fazer um material didático e além de não estar tão familiarizada com esta nova concepção de língua. No início tudo era novo e ao mesmo tempo você quer mostrar resultados e que eles sejam imediatos...mas logo veio a frustração pois bloqueei no meio do caminho e as coisas não fluíam do jeito que imaginei.... O amadurecimento veio ao longo dos meses... aí sim, foi possível ver os pequenos avanços...fiquei contente...mas sabia que precisa ir além, tudo aliado com muita paciência. Na segunda etapa, tudo parecia mais evidente, ou seja, a ideia que tinha lá no início veio sendo construída até aqui; o que permitiu ficar a vontade para a construção das novas unidades. Tem muita coisa para ser feita e revista, mas sinto que estou no caminho certo...pois é errando que teremos grandes acertos.

Beijos Flavia

VII – Transcrição da ACS Rodolfo

Rod (34) - Tu vois celui-là, il a quitté le cours, en fait, sais pas..

Pesq. (35) - Celui qui vient d'entrer, là?

Rod (36) – Oui.

Pesq. (37) - Ce semestre? Il a fini le semestre?

Rod (38) - Non, non, je crois qu'à partir de juin je crois que, je ne sais pas ce que c'est passé, mais il a quitté..

Pesq. (39) - Il ne vient plus...

Rod (40) - Oui

Pesq. (41) - Dommage. Et l'école a un programme ou quelque chose là pour appeler les étudiants qui ne viennent plus?..

Rod (42) - Oui, en principe, parfois ils appellent oui, parfois non. Normalement ils appellent pour voir, mais pas tous.. après..

Pesq. (43) - Pas pour le CELEM, c'est à dire...

Rod (44) - Oui, pour CELEM parfois oui, mais ce n'est pas, ce n'est pas tellement, il n'y a pas de, d'intérêt, je sais pas..

Pesq. (45) - Si on veut savoir, c'est le prof qui va s'en occuper..

Rod (46) - Oui, mais... moi, je ne fais pas donc, en principe, je ne veux pas, sauf, en première année c'est rare, c'est, il y a , moi je sais que toujours il y a cette..

Pesq. (47) - Oui..

Rod (48) - Ils sont des adultes!

Pesq. (49) - C'est ça.

(visionnage)

Pesq. (50) - Ça me fait ... il y a une coordination, il y a quelqu'un qui s'en occupe du CELEM à l'école, ou non?

Rod (51) - Il y a une pédagogue qui...qui s'occupe... en fait, je ne sais pas si elle s'occupe vraiment, mais il y a une responsable.

Pesq. (52) - Il y a une responsable, mais ...

Rod (53) - Oui

Pesq. (54) - Elle fait pas, par exemple, elle voit pas le.. si les élèves viennent, viennent pas, pourquoi...s'il y a des problèmes, ça elle ne s'en occupe...

Rod (55) - Non non non ... comme le, a grosso modo l'école elle, ce n'est pas la branche plus importante de l'école, je crois que toujours le professeur qui doit...

Pesq. (56) - S'en occuper

Rod (57) - Oui, s'en occuper, ou bien, dire s'il y a un problème, je sais pas..

Pesq. (58) - Là, tu parles des photocopies. Tu as demandé, tu as demandé un document en séparé, hors le matériel qu'utilise tous les jours..

Rod (59) - Oui, parce l'école ne, elle n'a pas, elle ne donne pas des photocopies. Alors, qu'est-ce que je fais: j'ai envoyé le.. par mél et puis chacun s'occupe de le faire, de faire la copie..

Pesq. (60) - D'accord

Rod (61) - Sinon, moi c'est moi qui doit payer.

Pesq. (62) - L'école ne donne pas, tu n'as pas le droit de faire des photocopies pour les élèves?

Rod (63) - Non, non, sauf pour les examens.

Pesq. (64) - Ah, d'accord..

Rod (65) - Il faut avoir le...ce truc là "cabeçalho", je ne sais pas comment se dit ça en français, en fait, la logo de l'école et tout ça et.. il y a la limite en fait,... à chaque deux mois il y a la limite pour le faire

Pesq. (66) - Si tu veux demander des choses alors, il faut envoyer aux élèves

Rod (67) - Oui

Pesq. (68) - Il faut trouver un autre chemin

Rod (69) - Un autre chemin, bien. Il y a une photocopieuse dans l'école, alors je peux laisser aussi un dossier, un petit dossier et demander aux élèves de faire, mais justement à ce, mais ce que se passe c'est que la, la fille que s'occupe de ça, entre cinq heures et demie et six heures et demie c'est son, c'est le moment repos, la pause-café..

Pesq. (70) - Ah, d'accord...

Rod (71) - C'est justement le moment que les élèves arrivent, alors, c'est-à-dire qu'ils doivent faire, doivent prendre à la fin de la classe.. et à la fin ils sont tous affolés, alors c'est..

Pesq. (72) - C'est-à-dire qu'il faut prévenir ça beaucoup en avance pour qu'ils...

Rod (73) - Oui.

Pesq. (74) - Tu fais beaucoup ça? ou non? Tu... tu demandes toujours de ... des choses hors le matériel, ou non...

Rod (75) - Norm.. ce que je fais, quand je... si je ne veux avoir pas de souci, pas être fâché, moi, en fait, moi j'utilise l'orange, je fais les exercices dans la version jpeg, je passe à la télé, alors, ils doivent copier, par exemple

Pesq. (76) - Ah, d'accord, c'est plus facile

Rod (77) - Oui. Ou bien, s'il y a un texte je, je fais la lecture comme ça, et après je dis où est disponible, c'est chaqu'un qui doit.. sinon, ça fait du papier, papier, papier...

Pesq. (78) - Ils arrivent pas a toujours avoir les papiers, c'est ça...

Rod (79) - Oui, c'est ça. Et ce qui est, ce qui m'étonne, si je donne un papier, parce que comme moi j'ai pas mal de photocopies, et moi je suis en train de faire disparaître tout, tous les photocopies que j'ai chez moi, si je donne par exemple la... la classe suivante il y a toujours quelqu'un "*ah, j'ai oublié chez moi*". Alors je dis, ils ne donnent pas, vraiment, ils ne sont pas sérieux je pense. Pour ça, moi j'utilise la télé et ça marche bien.

Pesq. (80) - Ah, d'accord

Pesq. (116) - C'est un peu la disposition de la classe aussi, parce qu'elle est un rang, comme ça

Rod (117) - Oui, parce qu'au début cette classe elle avait trente... et quelque, je pense.

Pesq. (118) - Ah oui, pas mal de gens quand même

Rod (119) - Ah oui! mais c'est juste la première semaine, comme c'était gratuit les gens font l'inscription et...

Pesq. (120) - Et une semaine après...

Rod (121) - Oui, non, il y même de gens qui, je crois qui au, je crois qui ss..., dix, dix pour cent ce sont des gens qui font juste l'inscription

Pesq. (122) - Et ne viennent ni le premier jour?

Rod (123) - Non. Et après il y a je crois vingt... vingt pour cent qui quittent le cours la première semaine, vient juste la première classe et s'en vont...

Pesq. (124) - Ah d'accord

Rod (125) - Et après, il y a de...

Pesq. (126) - Vous faites la une trentaine d'inscriptions pour avoir vingt élèves

Rod (127) - Ou quinze peut-être..

Pesq. (128) - D'accord.. pendant l'année il y a beaucoup de ..

Rod (129) - Je crois que dans cette, ce groupe là je crois qu'ils sont dix-huit je crois dix-sept. C'est la limite alors..

Pesq. (130) - Et c'est bien aussi..

Rod (131) - C'est bien oui. Moi je ne fais pas de trop de... des efforts parce que, en fait, ça se fait un peu la...on sépare les.. bon parce que ceux qui sont persistants c'est-à-dire que ce sont .. ce le, la, quand je dis qu'il, qu'il aura ah... ça c'est un autre fait. Moi je fais au début, moi je fais toujours de l'évaluation orale , sans qu'ils sachent que je le fais parce que...

Pesq. (132) - Comment tu le fais?

Rod (133) - Ah je donne je propose une activité et ils le font parce que normalement ce que j'ai compris en fait du CELEM au moment que si tu marques "*ah, la semaine prochaine on va faire un examen orale, une activité*" l'examen, le test, alors il y a beaucoup de monde qui s'en vont. Alors je marque comme ça ils s'habituent à le faire et après je donne parce qu'ils ont l'impression qu'il n'aura pas de..

Pesq. (134) - De notes?

Rod (135) - De d'évaluation de choses comme ça et après je dis "*ah j'ai déjà fait trois évaluations* " oui parfois je donne même un exercice à faire à la maison, écrire un texte en salle pour me donner mais je ne donne je ne dis pas jamais qui le.. que ça compte.. c'est déjà ..

Pesq. (136) - Déjà l'évaluation , alors tu fais cette évaluation en continue, toujours tu demandes des choses...

Rod (137) - Des choses oui, et comme ça ils savent qu'ils vont avoir et en fait la première officielle c'était à la fin de juin puisque ce sont des élèves qui sont déjà sinon il y a déjà beaucoup de gens qui partent ..

Pesq. (138) - À cause des évaluations..

Rod (139) - Oui, parce que je ne sais pas pourquoi en fait ce sont des adultes je sais pas parce que je sais pas ce que se passe..

Pesq. (140) - Il faut leur demander peut-être qu'est-ce que se passe avec les évaluations..

Rod (141) - Oui , ils n'aiment pas faire, mais après ça marche bien mais j'ai compris que le premier bimestre on ne peut pas faire on ne peut pas... l'évasion ça c'est plus grande si on annonce

Pesq. (142) - D'accord .

Rod (143) - Ça c'est une stratégie...

Pesq. (144) - Oui c'est intéressant de voir comment... comment tu te débrouilles avec ce problème là..

Rod (145) – Oui

VIII – Transcrição da ACS Fátima

Fat (55) – là... je crois que je... je ne sais pas comment expliquer... parce que même à la fac les profs n'ont pas expliqué comment on va utiliser le trait-d'union... c'est avec le temps... quand on écrit... on fait des choses mais je c'est pas vraiment la règle... quand on utilisait le trait-d'union... et là...je j'étais un peu stressée... hein ((risos))

Pesq (56)- ah... oui... angoissée...

Fat (57) – oui... avec cette question parce que pourquoi le trait-d'union...mais c'est avec le temps...

Pesq (58)- qu'on maîtrise...

Fat (59)- qu'on maîtrise les choses mais... parfois les élèves nous posent des questions un peu ((risos)) biza::res

Pesq (59)- oui... celui-là... j'avais remarqué cet élève... j'ai trouvé que c'est très/ c'était bien... mais quand même il parle beaucoup ahn... il est très parlant

Fat (60)- oui... oui...j'ai essayé de me débrouiller... mais je ne sais pas si à la fin ça a été...

Pesq (61)- ça t'a angoissée un peu alors cette question de trait-d'union

Fat (62)– oui... oui... le trait d'union... regarde mes mains ((risos))

Pesq (63)– t'es comme ça...c'est quoi cette question que tu me poses?

Fat (64)- voilà... ça a été hein...

((Podemos ouvir a professora falando com o aluno no vídeo: c'est avec le temps, quand on écrit, les choses vont arriver))

Fat (70)- c'est... c'était la réponse que je lui ai donné alors

Pesq (71)- c'est la réponse que tu te donne à toi

Fat (72) – oui... parce que moi-même... il y a des règles ?

Pesq (73)- je ne connais pas

Fat (74)- je ne connais pas... ce ce ce truc là...je... je vois... j'ai compris...donc... je ne sais pas comment expliquer à mon élève... alors le trait d'union

Pesq (83) - tu fais souvent ça?

Fat (84) – souvent... souvent

Pesq (85)– demander sur le week-end... des choses comme ça?

Fat (86)– oui ((risos)) parfois... je délire un peu... ((risos)) mais c'est toujours comme ça... je pose des questions... il faut qu'ils parlent

Pesq (87)- mais pourquoi délire?

Fat (88)- heu... je sais pas si parfois je ...j'exagère... si je pose beaucoup de questions là... parfois il faut trouver l'équilibre... être discrète

Pesq (89)- tu penses que c'est trop?

Fat (90)– hum...il faut... un peu moins

Pesq (91)– un peu moins....

Fat (92)- mais ça va... je fais toujours comme ça... toujours attentive... mais pas

dépasser... le bord

Fat (138)- moi... je sais que j'ai déjà remarqué... je fais beaucoup de gestes... je parle avec les mains... j'ai bien remarqué ça ((risos))

Pesq (139)- tu parles toujours en français... tu parles pas en portugais...

Fat (140)- parfois je mélange... mais...

Pesq (141)- pas trop... hein?

Fat (142)- mais là... cette classe... je crois que j'ai parlé entièrement en français

Pesq – en français... oui... j'ai remarqué... et la gestuelle... peut-être ça aide

Fat - ça aide

Pesq – la compréhension

Pesq (157)- comment?

Fat (158)- j'étais un peu tendue

Pesq (159)- oui... pourquoi?

Fat (160)- là... le truc.

Pesq (161)– à cause de/ de l'enregistrement

Fat (162)- oui... oui... regarde mes/ mes jambes... elles sont comme ça... et mes épaules... comme ça

Pesq (163)- plus raide

Fat (164)- oui ::...

Fat (165)– très sérieuse

Pesq (166)– oui...

Fat (167)- très sérieuse ...la plupart des fois je suis comme ça... très sérieuse... de temps en temps... je ris un peu mais...la plupart du temps je suis comme ça

Pesq (168)- plutôt sérieuse en classe... pourquoi?

Fat (169)- je crois que fait partie de ma personnalité ahn... je suis comme ça et... c'est pas que je suis quelqu'un de rrrr... non mais... je suis sérieuse

Fat (180)- je ne suis pas contente...

Pesq (181)- pas contente?

Fat (182)– oui... parce que la fille est en retard...

Pesq (183)– en plus elle fait beaucoup de bruit... hein?

Fat (184)– oui... donc... ça me stresse un peu et ça dérange la dynamique

Pesq (185)- elle est toujours en retard ?

Fat (186)- oui...

Pesq (187)- et là vous êtes en train de faire l'écoute... alors avec la table... la chaise...

Fat (187)– oui... c'est pas si génial

Pesq (188)- elle ne fait pas attention à l'activité là

Fat (217)- j'utilise *alors... alors... alors* ((risos))

Pesq (218)- tu as remarqué ça?

Fat (219)- *alors... alors* ((risos)).

Pesq (220)- c'est comme ça que tu enchaînes les choses

Fat (221)– oui...c'est comme ça

Pesq (222)- tu crois que les élèves ont remarqué ça ou quelque chose... non?

Fat (223)- *alors...* je me souviens d'un prof... elle disait toujours "nous sommes d'accord?" et " nous sommes d'accord?"

Pesq (224)- et tu te souviens du prof?

Fat (225)- et moi "alors"... bon.

Pesq (226)- ils vont se rappeler de toi... *alors* ((risos))

Pesq (251)- tu reprends toujours comme ça... une première fois tout le monde ensemble?

Fat (252)- oui... oui... mais ce/ c'est vrai que la phrase... elle est très longue et ils ne sont pas habitués... hein... moi je suis déjà habituée donc je parle vite...

Pesq (253)- oui

Fat (254)- eux... non... eux non... donc... c'était difficile... après... la catastrophe

Pesq (255)- pourquoi la catastrophe ?

Fat (256)- Parce qu'ils commencent bonjou :::::

Pesq (257)- ils se perdent ?

Fat (258)- ils se perdent... parfois il faut parler ahn... doucement... pour qu'ils puissent accompagner

Fat (272)- là je ne suis pas sûre... hein parce que j'ai cherché....ehn.. il y a de jog/ jogging

Pesq (273)- jogging... oui...

Fat (274)- mais footing aussi ?

Pesq (275)- moi... je ne connaissais pas footing

Fat (276)- footing... donc... je me suis dit... je dis une bêtise ((risos))... footing... parce que j'ai entendu parler déjà

Pesq (277)- footing ?

Fat (278)- oui

Pesq (279)- oui... c'est possible... parce que ces noms là de... des activités... il y a plusieurs modalités différentes

Fat (280)- peut- être que...on utilise souvent jogging

Fat (354)- donc je... circule là... je jette un coup d'oeil pour ahn voir si ça marche... s'il y a des problèmes... donc... un petit tour...

Pesq(355) - uhum pendant qu'ils travaillent

Fat (356)- mais je suis étonnée ahn... comment je fais je fais beaucoup de gestes...

Pesq (357)- ça t'étonne de voir...de te voir faire ça?

Fat (358)- oui

Pesq (359)- mais ça t'étonne tu trouves que c'est bien ou pas?

Fat (360)- non... c'est bien... c'est bien... on ne se rend pas compte oui

Pesq (361)-uhum... uhum... on fait pas mal des choses qu'on se rend pas compte... n'est-ce pas ? c'est quand on se voit faire

Fat (362)- oui

Pesq (363)- *alors*

Fat (364)- *alors* ((risos))

Fat – (399) je ne donne pas que le verbe... hein... j'ajoute toujours quelque chose pour qu'ils puissent associer

Pesq (400)- tu fais une petite phrase là avec les verbes

Fat (401)– uhum

Pesq (402) - là vous parlez du sport... avec la préposition et tout

Fat (404)- là... je j'ai un trou de mémoire... je savais pas si on pourrait dire "je fais un gâteau" ou "je prépare un gâteau"

Pesq (405)- je crois qu'on dit "je fais un gâteau"

Prof -

IX – Transcrição da ACC

Recortes transcrição ACC

Rod (6) - mas quando eu dei aquele morpion eu trabalho morpion daí quando eles têm que fazer pergunta que daí eles fogem... daí teve um que falou assim “nossa achava que eu não sabia francês” eles mesmo.... porque é aqueles de perguntinha “ah, como foi teu primeiro beijo? Que que você fez ontem?” eu trabalho mais no segundo que parece que no primeiro é um repositório, você tem que ir ((fazendo o gesto de enchendo com uma bomba)) gonfler né, pra depois poder esvaziar ((rindo))

Pesq (7) – eles vão esvaziar no segundo?... ((rindo))

Rod (8) – daí é, daí, mas sempre nessas atividades assim... que a gente proporciona aí que eles, eles mesmos “nossa achava que eu não sabia” né? que eles, enfim, eu até fiquei pensando, será que eu deveria, né, a cada final, mas é que quando eles tão muito cedo assim não sei só dá pra fazer repetição né, jeu de rôles, não sei muito bem... fica meio papagaio assim, se virem vão dizer que a gente é do audiovisual sei lá o que ((risos))

Fat (9)– não mas, tem que fazer jeu de rôles, não tem um.... não pode também ficar muito nisso que as vezes eles não tão muito a fim né, não tão no ritmo, mas eu acho que tem que fazer sim, até pra ter um momento de criação... que eles já sabem colocar em prática com alguma coisa nova..

Pesq (10) – que quando eles saem da sala acabou né, com quem que eles vão falar, quando que eles vão estar utilizando o que eles tão aprendendo às vezes por isso eles tem essa impressão de que não sabem... fora da sala eles não tem onde usar...

Rod (11) – é... aí de repente se descobrem falando e bom, e fui assim, funciona, e eles tem uma... aluno tem uma resistência pra falar você não acha Fátima?

Fat (12) – talvez o jeu de rôles não seria interessante já fazer no início, nos primeiros meses, talvez no terceiro mês né, de aula já dá pra começar a fazer mini jeu de rôles, no início eles já ficam se expor né o medo é se expor lá na frente, eles ficam tensos, eles põem a mão pra trás, ficam rígidos né, não é natural, então eu já percebi que isso não é legal então eu espero, agora que eles já tem uma certa um pouquinho né de da estrutura, um pouquinho que seja já dá pra falar fazer alguma coisa fazer um diálogo um teatro

Rod (13) – é mas eu

Fat (14)– não no início

Rod (15) - eu ainda acho que não sei da minha experiência acho que o ideal seria essa sequência sequência didactique né que pudesse contemplar todos os o texto, la vidéo né então a oralidade, o jogo o lúdico né então na verdade esse se acho que esse seria o ideal porque na verdade falta sempre um falta alguma coisa

Pesq (16)– sempre privilegia um ponto e os outros ficam?

Rod(17) – é principalmente no começo por exemplo não tem quase não tem texto ou é muito pouco então daí sei lá... na verdade acho que se poderia trabalhar um pouco e chega em alguns momentos que precisa ser bem ortodoxo, bem ((gesticula como se estivesse marcando um ponto repetidas vezes))

Pesq (18)– sem ninguém ver que você tá sendo tradicional...

Rod (19)– é... o método tradicional

Fat (20)– ah eu não sei, tem que misturar um pouco de cada acho que não pode “ah eu não vou usar mais isso” ou “não vou mais usar aquilo” acho que cada grupo tem a sua característica né...

Rod (21)– é:::

Fat (22)– não sei, uma mistura de tudo, eu você vai ver, eu sou doida ((risos))

Rod (23)– mas é....

Fat (24)– em sala, eu sou bem birutinha, vou fazendo, vo::u e meio milica ((risos)) a Flavia viu, sou meio milica...
((acabam os risos e voltam ao vídeo))

Pesq (29)- você quer explicar para Fátima um pouco o que que tá acontecendo nesse, o que você tinha pedido pra eles aqui..

Rod (30)- é, era aquela..acho que você que tinha feito essa atividade das revistinhas, né, as capinhas de revista, tinha Veja...

Fat (31)– não.

Rod (32) - não foi você que fez? acho que foi em Fátima.

Fat (33) - não..

Pesq (34) - é a unidade um, não é?

Rod (35) - é

Fat (36)- Ah!! do livro? Fui eu, fui eu sim.

Rod (37) - então, era bem aquela, que tem a, tinha Capricho, aquelas....

Fat (38) - e como é que funcionou?

Rod (39) - Foi, foi bem... eles, eles tinham que preencher a, que era bem no começo, eles tinham, eles tiveram, tavam sei lá com umas 8 aulas, 10 no máximo...

Pesq (40)- É porque é abril...

Rod (41)- é, começou em fevereiro, depois do carnaval, não sei que, então... teve o mês de março inteiro que deu 8 aulas, acho que mais 2 né... acho que por aí, décima segunda, décima quinta aula... e eles tinham que preencher aquele, aquela ficha de ... aquele acordo com a...

Fat (42)- E funcionou?

Rod (43)- Funcionou! Mas até quando eu estava lá na barraquinha do... da associação, na rua da França, chegou um senhor que era da Université de Lyon ele falou assim que (eu também acho isso) que os programas aqui , porque ele estava aprendendo português para estrangeiros, quer dizer, ele acha muito lento une lenteur ele disse que é impressionante...

Pesq (77)- uhum, e isso que você sente falta, daí você fala em relação às unidades que a gente elaborou, ou ao livro, ou ao todo?

Rod (78)- Ao livro, ao todo.

Pesq (79)- Uhum

Rod (80)- Que nenhuma contempla tudo isso ...

Pesq (81)- uhum

Rod (82)- nenhum livro contempla::...

Pesq (83)- e se a gente pensar nas atividades que a gente elaborou, por mais que a gente tenha tentando colocar, mesmo assim não::...

Rod (84)- é

Fat (85)- falta alguma coisa!

Rod (86)- falta alguma coisa, é... acho que nas nossas unidades falta um pouco de ... ham...da escuta né, não tem uma coesão né, que claro que a gente tinha que pegar ... e isso aí eu também não vejo nada, bem nesse comecinho aí tem que fazer essas, coisinhas pequenas né?

Pesq (87)- Uhum

Rod (88)- que hoje tem que pegar pronto, tinha aquele que você pegou na tv5

Pesq (89) uhum

Rod (90)- que eles se apresentam, não sei o que... mas, sempre fica uma lacuna aí no... um pedaço, os métodos até que funcionam porque como é fake né, as conversas...

Pesq (91)- uhum

Rod (92)- então tem uma progressão mais... mas ainda assim é um é um pouco lento. Eu não sei, eu tenho a impressão que o Forum por incrível que pareça, não sei se aquelas situações que ele era bem comunicacional, era no hotel, as situações eram bem concretas comparando...

Fat (93)- é eu tiro pego muito de outros métodos as écoutes que eu acho interessante pra trabalhar né, porque no Lattitudes é legal, mas as escutas faltam

Rod (94)- faltam é, tem um...

Fat (95)- as vezes não dá, então tem buscar outros métodos, vai fazer o que... e não é uma coisa... é artificial né?

Pesq (96)- Uhum! É, e a gente não vai poder nunca conseguir começar com um, com alguma coisa que fica só com aquilo o tempo inteirinho nem gente aguenta nem os alunos também né... tem que ter uma ...

Rod (97)- tem que fazer uma colcha de retalhos, na verdade...

Pesq (98)- a gente tem que complementar com muitas coisas sempre né, sempre...

Fat (99)- eu sempre indico, eu sei que é um pouco difícil mas é pra acostumar o ouvido e se habituar um pouco é RFI eu já digo o journal facile... escutando, por mais que você não entenda nada, fique escutando, uma hora, as coisas vão começar a fazer sentido...

Pesq (100)- uhum

Rod (101)- eu, o Lattitudes ele gasta muito tempo com o imperativo, que a gente não usa nunca eu não uso imperativo...

Pesq (102)- e tem várias tem lição trabalhando sobre imperativo, é isso?

Rod (103)- É imperativo e aqueles pronomes né

Pesq (104)- aham

Rod (105)- Prenez-le e não sei o que, nunca você você como turista você vai usar sei lá em que momento isso daí , mas não é nesse primeiro momento, não estou dizendo que não é importante

Pesq (106)- sim, mas não é pra comunicação rápida

Rod (107)- Não é pra comunicação rápida, então é uma coisa que você pode, o imperativo você pode deixar lá na última... na ala do arrependimento né ((risos)) no avançado porque, quando que se usa? Só se você tiver filhos...

Pesq (108)- uhum

Rod (109)- ou um relacionamento desgastado ((risos)) ou se for trabalhar na rua, aí tudo bem((risos)) porque os franceses não usam, nem eles usam, a não ser naquela situação da ru::a...

Pesq (110)- depende do contexto que vai pedir alguma...

Rod (111)- é , mas é... a única situação que você vê um francês usando o imperativo é tournez à gauche... e é única, só ((riso)) você não vê ele dizendo

Fat (112)- é mas pra... dar um itinerário ... essas coisas,

Rod (113)- é mas então, é só pra dar o itinerário... só pra essa situação, na vida , na vida real, você acha que ninguém, sempre pede né, assim é sempre muito mais no condicional de politesse do que o ...

Pesq (114)- do que o imperativo?

Rod (115) - Do que o imperativo, então pra que ficar gastando... tempo com o imperativo...

Pesq (126)- Então, voltando eles estavam nessa situação que ía começar, e o que a Fátima não viu, como foi que você passou o material pra eles?

Rod (127)- Tá, eu tinha passado, como a a escola não deu xerox, então eu passei pra , pra eles por ... deixei disponível no e-mail ou passei por e-mail pra eles pra , enfim... mas foi via internet, não me recordo realmente qual recurso, daí, então aí eles tinham que imprimir, cada um tinha que imprimir o seu ...

Pesq (128)- e daí a gente vai ver o que acontece...

Rod (129)- é

((visionnage))

Fat (130)- ((Risos))...O que que a Adalgisa falou?

Rod (131)-Não,,, isso era jornal isso é jornal não é revista, não sei ((risos))

Fat (132)- ((rindo)) eles fazem umas perguntas que às vezes não dá né...

Pesq (133)- tem alguma foto do Le Monde? Eu não me lembro se tinha...ela se confundiu com a história do jornal será?

Rod (134)- é...

Pesq (135)- eu não lembro se tinha revista ou se ...

Rod (136)- não, não sei se tinha , mas era o ...

Fat (137)- Elle, Le Nouvel Observateur...

Pesq (138)- eu acho que tem a Elle, tem a Capricho, tem a Veja, tem umas brasileiras, e tinha a Elle, que é francesa ..

Rod (139)- Será que é o Le monde diplomatique, não me lembro se era revista,

Pesq (140)- ou era jornal...mas jornal não tinha , era só revista né?

Rod (141)- eu acho só tinha revista, mas tem alguma que seja, Figaro não sei se tinha uma

Fat (142)- ((risos)) Adalgisa

((visionnage))

Rod (143)- eu não sei se é problema de, de computador, de sei lá porque, eles imprimiram mas só tinha o texto, não aparecia as imagens, ou se eles expressamente ...

Pesq (144)- tiraram...

Rod (145)- tiraram pra economizar tinta, sei lá, daí tinha, estava com o texto mas não tinha imagem, aí não dá ...

Fat (146)- pra trabalhar

Pesq (147)- porque o início do trabalho é justamente em cima das imagens né?

Rod (148)- É!

Fat (149) – e... nesse momento, ninguém tipo, não tem nenhum assistente? "ah, eu vou tirar uma cópia aí pra quem tá faltando"

Rod (150) - não, depois eles, era no começo, agora eles fazem isso, às vezes também agora, tem umas atividades que, eu digo não escrevam, se eu tenho 10 páginas, não vai ficar tirando toda hora né,

Pesq (151)- uhum

Rod (152)- tem umas que eles perdem e não sei o que ((rindo)), entrega tem que devolver aí vê se eles querem vão tirar uma cópia, se acharem que é importante pra eles viram que não, não, eles tão acostumados a receber, receber, receber, então agora eles saem rapidinho ali alguém faz, mas isso era no comecinho né, acho que foi uma das primeiras atividades com fotocópia..

Pesq (153)- material extra

Rod (154)- material extra, é...eles não tem, não estão muitos disponíveis a ...

Pesq (155)- porque você disponibilizou por e-mail né, aí eles tinham que imprimir e trazer, era esse o combinado né...anterior...

Fat (156)- é, porque às vezes eles não olham não tiram ou um tira outro não tira aí fica aquela confusão e a atividade no final fica ...

Rod (157)- é porque eu também tô com uma política de acabar com as fotocópias né, as que eu tenho vou entregando e, agora tem umas que eu acho dá pra usar ainda, outras vezes, são boas aquelas que você diz essa é boa, então essas eu entrego, eles fazem no caderno e me devolvem a folha

Pesq (158)- porque se der pra levar pra casa arrisca não voltar né?

Rod (159)-Exatamente, porque já, muitas vezes já entreguei numa aula e na outra aula eles perderam, não sabem onde colocaram, perdem de um dia pro outro, não tem nenhum cuidado, que também é...

Pesq (160)- os teus fazem isso, ou...

Fat (161)- dou a cópia, “quem vai ser meu assistente hoje?” Aí um vai lá tira cópia pra todo mundo, aí no outro dia outro tira, e é assim, eles ... um paga hoje e aí outro paga outro dia e então cada... vai dividindo, hoje sou eu, amanhã é o Luís que paga , depois de amanhã é a Renata, e vai...

Pesq (162)- porque se fizer, se entregar adiantado, se fizer numa aula pra outra aula ... arrisca também não trazerem?

Fat (163)- Não trazerem! E se esquecer aí vai tirar de novo cópia, não tem porquê? ou vai sentar com um amigo pra fazer junto, que aí isso já não me pertence mais ... se esqueceu eu não posso fazer nada, não vou dar outra cópia...

Pesq (164)- porque atrapalha o andamento da aula né? A gente planeja, organiza uma atividade e aí.. como aqui né, você fez aí você está tentando iniciar a atividade e a cada 5 minutos aparece um que não tem e vai ... um que não está entendendo, um que não está entendendo...

Rod (165)- é...dificulta...

Pesq (166)- e além do que, antes de a gente continuar, então como era uma, você estava entregando as folhas do material, que já era uma atividade diferente né, outro modelo de encaminhar a atividade, e aí o pessoal não traz o material, como é, eu fico pensando como é que você vai reagir, vai organizar pra conseguir dar sequência pra aquele teu planejamento...

((visionnage))

Fat (167)- ((rindo)) você queria rir

Pesq (168)- ((rindo)) a melhor é a olhada dele pra câmera né?((risos)), Porque o interessante que eu achei é que eles não tiveram iniciativa de se reorganizarem sozinhos né, você teve que ir, ir, até falar, então mudem, se reorganizem...

Rod (169)- não, porque eles também têm uma resistência, não sei se você já percebeu isso? Né, os que sentam aqui não se misturam com os que sentam ...

Fat (170)- é tem essas gracinhas, só que eu falo fulano, fulano vamos mudar hoje...

Rod (171)- foi o que eu fiz ali né, na verdade a gente percebe esse, e você não pode melindrar senão pode não vir na outra aula né

Fat (172)- (rindo)

Rod (173)- sim, mas aí no começo não dá né, você tem que ir contemporizando (risos)

Fat (174)- sô meio revoltada, você vai ver

Rod (376) - a gente vai continuar com o Latitudes Fátima?

Fat (377) - que que você acha? Vamos esse ano ainda, né?

Rod (378) - é, acho que sim..de todos, é o que está mais próximo da nossa realidade de estado...

Fat (379) - porque o Alter Ego, o tal do plus, eu não vi ainda, mas não sei se muda muito do outro, e eu não gosto daquele livro..

Rod (380) - até que o dois vai melhor, o intermediário..

Fat (381) - eu gosto do três, gosto do rosa, do verde eu não gosto.

Rod (382) - eu acho que o três é melhor..é o melhor de todos, mas o primeiro é muito estúpido

Fat (383) - estúpido...

Rod (384) - mas daí tinha um outro, que é o Agenda eu acho..

Pesq (385) - não sei, não conheço...

Rod (386) - é como se fosse uma agenda mesmo, na verdade a ideia é que o aluno vá..

Pesq (387) - vá preenchendo?

Rod (388) - vá preenchendo assim, a concepção assim, por isso que o nome é Agenda..

Fat (389) - foi no último congresso?

Pesq (390) - eu não vi esse...

Rod (391) - é

Fat (392)- eu ganhei um, mas não sei onde que eu coloquei..mas eu dei uma olhada, é um livro interessante..

Rod (393) - não sei se tem muita...

Fat (394)- a gente pode dar uma olhada... porque o Latitudes vai ter uma época que né, vai ficar saturado, né?

Pesq (395) - vocês trabalharam com ele inteiro no primeiro ano? é o livro um e agora tem o livro dois no segundo ano?

Fat (396)- não, é um pra dois anos.

Rod (397) - é A1 e A2, vai até o subjuntivo. mas a vantagem do Latitudes é que vem com os dois CDs, você não precisa comprar, sabe, ele vem completinho, não tem essa coisa de comprar separado o CD. vem para todos os alunos, com todas as écoutes,

Pesq (398)- ah, eles tem também os CDs, os alunos..

Rod (399) - também, o que é muito bom, né..

Pesq (400)- sim, pelo menos o CD eles podem ouvir em casa, se eles não ouvirem o RFI ou..

Rod (401) - é,exatamente...

Pesq (402)- e se mudar, vocês mudam juntos de livro

Fat (403)- a é. eu sempre sento com o Rodolfo pra gente mudar, decidir como vai ser..

Pesq (404)- pelo menos os colégios onde vocês estão tem unidade, né... que é o que não tem nos outros... Quantos professores de francês têm aqui e em quais colégios? Tem mais?

Fat (405)- olha, no Estadual a gente utiliza, decidimos o Latitudes, no Xavier o Latitudes e no Pedro Macedo o Latitudes

Rod (406) - e lá no Leôncio também. Porque é a gente que escolheu. Enfim lá no Estadual tem outras duas que são PSS

Pesq (407) - ah! tem mais duas PSS de francês...

Fat (408)- aham

Rod (409)- mas elas adotam, já tá lá na escola

Pesq (410)- já tá na escola..

Rod (411)- mas na verdade o Latitudes tem essa coisa, ele tem vários gêneros, ainda que eles não trabalhem o gênero especificamente, mas lá tem convite, tem exposição, tem vários, não fica muito limitado

Pesq (412)- quer dizer, se a gente quiser, a gente pode explorar o gênero que tá lá..

Rod (413)- exatamente, fazer uma outra abordagem, que é o que eu faço

Pesq (414)- uhum

Rod (415)- daí você vai casando, vai mesclando..

Pesq (416)- vai mesclando

Rod (417)- eles também não fazem esse approche dos gêneros... mas tem uma diversidade bastante grande. e daí, o que eu percebi, tudo o que eles não tinham solução eles mandavam um e-mail. Porque na verdade a história do livro é um brasileiro com uma francesa de origem japone... de origem japonesa a Niko?

Fat (418)- é

Rod (419)- que se conhecem. então eles se conhecem num chat, daí eles mandam e-mail, mandam cartão postal, daí ele vai fazer um estágio na França, então a história...

Pesq (420)- o livro segue uma história...

Rod (421)- do começo ao fim. Daí algumas coisas que eles não, daí fica fácil né, daí eles vão pra Bélgica e sei lá o que. E alguns conteúdos gramaticais daí ele escreve um e-mail..

Pesq (422)- ele manda um e-mail pra ela...

Rod (423)- onde tudo, tem todos os conteúdos gramaticais que os autores

Fat (424)- é na última unidade, na penúltima, na unidade 8, tinha muito aspecto gramatical, muita coisa, daí você tem que ver...

((visionnage))

Fat (475) – daí cê vai fazer o quê, vai né...

Pesq (476) – porque essa écoute ela é muito longa né, tinha várias, bastante informação pra eles captarem... E você sempre faz assim, escuta três vezes, repete três vezes a escuta

Fat (477) – (faz que sim com a cabeça)

Pesq (478) – você também?

Rod (479) – é, essa é a primeira écoute que eu faço do livro, que eu faço assim, só a écoute pra eles identificarem, os personagens, o nome, daí é mais dirigida algumas coisas pra eles escutarem

Pesq (480) – você dirige um pouco o que você quer que eles ouçam

Rod (481) – é

Pesq (482) – faz as perguntas

Rod (483) – as perguntas e eles tem que encontrar

Pesq (484) - uhuh

Rod (485) – não sei qual que é a atividade que o livro propõe nessa, nesse

Fat (486) – verdadeiro ou falso

Rod (487) – é verdade. Mas eu pergunto nome, idade, que eles já aprenderam isso, profissão, onde mora, aquelas perguntas basiquinhas de cada um. Mas aí eles vão bem, o diálogo tá bem claro

((visionnage))

Pesq (510) – você sempre faz assim todo mundo junto? Uma primeira lida?

Fat (511) – raramente. Essa vez aí, eu vamos trabalhar juntos mas eu não costumo, porque até é meio cansativo...

Rod (512) – no começo eu faço pra eles perderem a, não sei se até esse momento, mas nas unidades 1 e 2 eu faço pra eles perderem a timidez de falar tudo junto

Pesq (513)- porque daí tá todo mundo falando

Rod (514) – é. Mas leitura individual eu sempre faço, só bem lá na frente, lá no 2 que daí não faço mais

Pesq (515) – pra poder perceber bem a pronuncia, bem a ..

Rod (516)- é e é engraçado que chega um momento, engraçado não, é, é gratificante quando eles se autocorrigem

Fat (517) – é

Rod (518) – eles leem e eles mesmo voltam

Pesq (519) – retomam

Rod (520) – retomam, é porque eles já interiorizaram, começam a corrigir, eles leem errado e fazem a autocorreção

Fat (521) – ou corrigem o amigo ((risos))

Rod (522) – é

Pesq (523) – tudo bem, interiorizou também ((risos))

X – transcrição da reunião de retrospectiva

Recorte dos temas da reunião final

1. mudanças na realização do trabalho

Pesq. (11)– c'est pour ça qu'on répète les choses. Mais là tu parles de changement de travail, ahn, de possibilité de changer de travail à partir de le du du de tout le processus d'élaboration de du livre. Tu crois que ça a changé ta manière de faire des cours...

Fred. (12)– oui, parce que je la manière comme je travaillais en classe c'était complètement traditionnelle

Pesq. (13) – uhum

Fred. – traditionnelle bounjour bonjour tu vas bien ? tu vas bien ? tananan tananan et ce n'est pas ce n'est pas la manière que je travaille aujourd'hui ce n'est pas comme ça

Pesq. (14) - uhum

Fred. (15)- les séquences didactiques sont très utiles pour *foram* ont été très utiles pour que je change ma manière de faire les classes

Pesq. (16)– et tu fais comment maintenant ?

Fred.(17) – j'utilise le le travail que j'ai fait, quelque chose que vous avez fait aussi parce que nous avons tout, des textes que vous avez fait ((parle à Fatima)) j'ai une copie

Pesq. (18) – uhum

Fred. (19)– et ça a été très utile pour moi et les élèves aussi, ils me disent que...en anglais c'est trop différent l'enseignement de langue en anglais ils ont le livre et la page 52, la page 53, la page 54, faites cet exercice, en français ce n'est pas comme ça, moi je travaille avec les textes que j'ai extrait du livre et je fais beaucoup de modifications aussi parce que la langue elle n'est pas statique elle est en évolution *né* et les élèves aiment travailler comme ça

Fred. (86)– coisa que eu não fazia... antigamente era ler, repetir... e quando o aluno decorava aprendia... aprendia nada et de cette manière qu'ils ils doivent aussi élaborer des phraaaases même au P1 phrases très courtes hummm au P2 eles trabalham mais ainda...

Pesq. (87) – ils ont un autre ehhh un autre livre un autre manuel non... tu lui fournis le...

Fred.(88) – não. eu consegui com a permissão da escola... um livre acesso à mecanografia

Pesq. (89)– ah oui

PF.(90) – qual

Fred. (91)– xerox et... et... implicação de folhas

Pesq. (92) – uhm uhm

Fred. (93)– daí eu pedi pros alunos me trazerem... um real cada um compramos uma resma acabou a resma eles trazem mais um real... tem dinheiro pro chiclete

Pesq.(94) – comme ça tu lui fournis les copies

Fred. (95)– et oui e a escola também dá o funcionário copia eu trago tudo prontinho ele copia

PF. (96)– et quelle est la différence parce que bon t'utilises le mélange de ça et d'autres choses mais est-ce que tu penses quelle est la différence d'avoir ça plus autre chose et d'utiliser seulement les autres choses comme tu faisais avant ?

Fred. (97)– à partir du moment que j'ai commencé à utiliser le matériel que nous avons travaillé les choses ont été plus faciles de travailler parce que c'est meilleur de faire avec les exercices... porque antes eu tinha dificuldades em dar aula ... na realidade o trabalho que nós fizemos aqui que abriu mais meus olhos não digo que esteja conseguindo tudo como eu gostaria mas melhor que estava

PF. (98)– uhm uhm

Pesq.(157) – tu dis que tu fais tu fais maintenant comme ça pose ces questions hum tu crois que ça a changé après qu'on a travaillé ensemble c'est-à-dire cette façon de d'aborder et d'entrer dans le thème ça tu as commencé à ?

Fat.(158) – j'ai faisais déjà ça

Pesq.(159) – tu faisais déjà comme ça avant ?

Fat.(160) – oui oui mais pas exactement hum comme PF. nous a montrée à partir des étapes à partir des séquences didactiques

Pesq.(161) – hum hum

Fat.(162) – je faisais déjà

Pesq.(163) – mais après t'as changée un peu tu as structurée un peu

Fat.(164) – oui

Pesq.(165) – et ces étapes là... les objectifs des étapes tout ça

2. Utilização das unidades do LDP e maneiras de fazer

Pesq. (36) - non, je voudrais juste reprendre là alors tu utilises tu as déjà essayer d'utiliser les unités qu'on a préparé... on a élaboré ensemble

Fred.(37) - oui, spécialement celles que les unités que j'ai travaillé

PF. (38)- tu veux parce que tu as parlé aussi de modifications est-ce que tu veux commenter quelle est l'unité

Fred.(39) - é...

PF.(40) – que tu as utilisé et quelles sont les modifications que tu as fait ?

Fred.(41) - quand je quand je j'ai travaillé le le le futur

PF.(42) – c'est celle sur le sport c'est la séquence pour le sport c'est ça non ?

Fred.(43) – eu acho que je pense oui eehhhaussi avec les adjectifs les pronoms possessifs eehhh j'utilise beaucoup l'internet les exercices de l'internet il y a beaucoup d'exercices qu'on peut travailler

PF.(44)- uhm uhm

Fred. (45)– et pas seulement ce qui est...

PF.(46) – je crois que c'est la...

Fred.(47) – c'est... P2

Fat. (48)– Flavia je peux faire une copie?

Pesq. (49) – oui bien sûr

Fat. (50)– j'ai sur ma clé USB mais c'est pas la même chose...

Pesq. (51)– ah oui bien sûr on peut faire des copies les deux si tu veux je te les prête bien sûr

PF. (52)– le futur c'était la 4

Fred. (53)– quatre du deuxième

PF.(54) – voilà uhm uhm le futur c'est ça et ici toi tu avais fait le sport

Fred. (55)– ((folheando o livro e vendo as unidades)) il y a des choses pas très bien ici

PF. (56)– est-ce que tu peux donc dire ce que tu as fait ce que tu as pas fait

Fred. (57)– ils aiment ce type d'exercice par exemple ((mostrando uma atividade do livro)) ce sont faciles de faire et avec les adjectifs possessifs aussi on fait

PF. (58)– uhm uhm

Fred.(59) – et au présent au futur au passé composé...((folheando o livro)) ah au top ! (gesticula com as mãos para demonstrar que é algo muito bom))

PF.(60) – la chanson

Pesq. (61) – la chanson de Cabrel

PF.(62) – tu fais ça avec eux ?

Fred. (63)– ils aiment

PF. (64)– hum

Fred. (65)– ((sempre folheando o livro)) spécial d'étéeeehhh je fais beaucoup de phrases avec compléter avec hier demain

PF. (66)– uhm uhm

Fred. (67)– aujourd'hui et d'autres... mais il faut de temps moi j'ai j'ai le temps ((risos))

Fred. (68)– transformer les phrases pour utiliser les verbes en parenthèses au futur simple... bon ça c'est... P2, P2 ((folheando o livro e olhando as atividades))

PF.(69) – ça tu l'a pas faite, c'est ça ? Qu'est-ce que tu as fait à la place...

Fred.(70) – « trois cas qui me font penser » ((título de uma unidade))... j'ai commencé à travailler ça la semaine dernière

Pesq. (71)– uhm uhm

Fred. (72)– trois cas qui me font penser eehhh il y a beaucoup d'exercices qui vous avez... fait beaucoup d'exercices qui c'est très bon... hier demain réécrire des phrases au futur simple... il y a d'autres aussi constructions avec le futur des exercices que j'ai chez moi

PF. (73)– donc tu mélanges les choses que sont là avec les choses que t'avais déjà

Fred. (74)– avec oui...oui je ne fais pas seulement ça ((mostrando o livro))... comme ça::

Fat. (75)– pas que faire un mélange

PF. (76)– bien sûr

Pesq. (125)– et toi Fatima tu... tu utilises tu as utilisé

Fat. (126)– alors je suis sincère avec vous j'ai pas encore utilisé mais quand même je m'en sers des idées

PF. (127)– hum hum par exemple

Fat. (128)– par exemple je prends là un texte qui parle à propos de la recette... donc on se plonge là-dedans et je pose des questions aux élèves à quoi ça sert d'où vient ça n'est-ce pas

Pesq. (129) – hum hum

Fat.(130) – et après à la fin après avoir discuté ils vont préparer la recette on fait une sorte de dégustation

PF.(131) – hum hum

Fat. (132)– d'autres... abonnements

PF. (133)– ah d'accord comme on a fait dans ton unité la première les abonnements, les magazines

Fred.(134) – vous avez une unité n'est-ce pas?

Fat.(135) – oui donc on a quand même on discute à propos mais sans systématiser beaucoup hum mais quand même on discute là-dessus

PF.(136) – c'est-à-dire que ce que tu apportes c'est la méthode par exemple demander d'où vient le texte qui a écrit ce genre de choses ce genre de questions que tu poses

Fat.(137) – oui à quoi sert-il à quel public comme on a fait

PF.(138) – hum hum comme on a fait

Fat.(139) – mais aahh comment on va dire c'est pas une chose... très approfondie comme c'est ici dans ce manuel... mais je travaille mais j'ai l'intention de travailler à propos de la thématique qu'on a je crois que ça a été moi je suis pas sûre horoscope ?

Pesq.(140) – oui

PF.(141) – c'est toi

Fat.(142) – donc

PF.(143) – c'est toi

Fat.(144) – je vais essayer de travailler ce semestre avec les élèves

PF.(145) – on va voir si

Fred.(146) - ---horoscope ?

Fat.(147) – oui... hum... mais vraiment pas à pas je vais suivre ((Eliane procura a unidade no livro))

Pesq.(148) – tu vas prendre l'unité et tu vas développer toute l'unité

Fat.(149) – oui

PF.(150) – je crois que c'est là... c'était sur P1 ?

Pesq.(151) – je crois

PF.(152) – c'était ah c'est là ((ela mostra/entrega o livro para Fátima)) c'est la troisième ah parce que c'est la description

Pesq.(153) – hum hum

PF.(154) – tiens ici ((elle cherche)) voilà donc essaye de voir ce que tu reconnais ici de tes propositions et ce que tu penses utiliser

Fat.(155) – oui les questions toujours je pose toujours de questions... aux élèves croyez-vous à l'horoscope... c'était... à qui s'adresse-t-il...

Fred.(156) – si les informations sont vraies ((risos)) ou fausses

PF.(429) – tu veux donner un exemple ou quelque chose que tu prends du livre ?

Rod.(430) - hum je prends ça ((mostrando no livro)) par exemple bien au début la fiche je travaille aussi le où est le le ça je travaille au deux ... hum le synopsis je travaille parce que à cette époque-là les synopsis sont toujours présents en fait moi je fais toujours le ...

PF.(431) – c'est dans le un ou dans le deux le synopsis ?

Pesq.(432) – je crois que c'est sur le un

PF.(433) – à la fin du un je pense

Rod.(434) – oui

PF.(435) – parce que ça c'est critique de film

Rod.(436) – oui ah oui ça

PF.(437) – ça c'est toi qui a fait n'est-ce pas le synopsis ?

Rod.(438) – oui synopsis c'est moi en fait qu'est-ce que ... qu'est-ce que je remarque parce que je crois que si on fait le plan c'est ça qui je fais toujours le plan de des cours je fais comme une étoile il faut avoir un moment de compréhension orale un moment d'expression orale un moment d'exercice et moi je vois tout ça est planifié dans le cours il faut passer par tout ça pendant ça une heure et demie une heure et quart qu'on passe ensemble mais parfois on arrive et les étudiants sont comme ça ((faz a expressão de cansado)) ((risos))

Rod.(439) – alors il faut il faut les animer en fait et... alors je fais qu'ils bougent dans la salle pour qu'ils travaillent quand je vois que les conditions sont pas très très bonnes hummm comme s'il fait trop chaud...

Fat.(440) – les cours qui commencent à une heure de l'après-midi c'est pas si génial...

PF.(441) – les cours commencent à une heure

Fat.(442) – oui c'est catastrophe moi j'ai pas cours à cette heure-là le matin et le soir l'après-midi non

PF.(443) – et tu penses quand tu apportes les choses du livre ça est-ce que ça rend plus monotone ou le contraire quand tu apportes les choses d'ici ?

Rod.(444) – humm non parce que ça change ça change le parce que c'est ça moi je vois que les élèves toujours il faut toujours attirer l'attention toujours des nouveautés et par exemple moi j'ai jamais utilisé le livre dans un contexte à mon avis moi si je c'est complètement intuitif si on commence à parler du genre c'est un peu toujours la même chose je crois que les élèves on demande une fois je demande la deuxième fois moi je sais que les étudiants commencent à être un peu... hum fatigués en fait de... hum c'est ça réfléchir et comprendre les genres sur le contexte humm parfois ça ça c'est bien ça dépend du texte par exemple c'était un... ça attire l'attention par exemple... ça pourrait donner des doutes par exemple... comme c'était quelqu'un qui a écrit à propos d'un livre ça peut se tromper en fait les étudiants peuvent se tromper ça c'est bien de travailler parce que comme ça ils se rendent compte qui... c'est n'est pas qui est l'auteur et qui a écrit à qui...

PF.(445) – c'est pas si évident ils peuvent se tromper donc ils ils hésitent

Rod.(446) – oui voilà

PF.(447) – et ça attire l'attention

Rod.(448) – parce qu'il dit ah non c'est ça

PF.(449) – ça c'est quand ce n'est pas mécanique n'est-ce pas

Rod.(450) – oui parce que comme les autres sont très mécaniques par exemple si on travaille ah par exemple le synopsis si on demande ... ça fait un peu bête

Pesq.(451) – uhm uhm

PF.(452) – uhm uhm sauf que parfois ils ne savent pas ils connaissent pas les termes

Rod.(453) – hum

PF.(454) – le terme synopsis

Pesq.(455) – les termes hum hum

PF.(456) – ils connaissent disent les mots

Pesq.(457) – la quatrième de couverture ils ne savent pas ce que c'est

Rod.(458) – ah oui autre que je travaille aussi... hum... c'est si je me rappelle une journée avec c'est le moment là toujours je travaille hum la même en fait hum je travaille ça bon il y a ...

PF.(459) – et une journée avec ça marche ?

Rod.(460) – ça marche très bien

PF.(461) – pourquoi tu penses? à cause parce que c'est une célébrité parce que c'est un texte que...

Rod.(462) – hummm... non en fait parce que ça fait plus proche de de la réalité en fait de la réalité à eux parce que la deuxième partie c'est justement qu'ils racontent comme une journée avec

Pesq.(463) – uhm uhm avec quelqu'un

Rod.(464) – avec quelqu'un et bon et ça ça marche très bien parce que je demande qui a écrit vous croyez parce que c'est toujours en première personne alors ça ça doit aller parce que il peut dire ah non c'était elle-même alors je dis vous croyez même ?

((risos))

Pesq.(465) – c'est elle qui a écrit

Rod.(466) – oui qui... ça parce que ça il faut penser mais... dans les autres il a certains qui savent ... et me regardent comme ça tu vas bien là ? ((risos))

Rod.(467) – tu as bien mangé ? Bon dans ce cas-là ça fonctionne très bien parce que ça donne de la réflexion de dire ah non ça peut être logique et comment ils ont fait ? Ah peut-être qu'il a téléphoné tout ça parce que je donne tu vois ici c'est elle qui a écrit le... hum ... le chapeau et après il commence à la première personne pour donner l'impression au lecteur qui c'était l'interviewé qui a écrit

PF.(468) – uhm uhm

Rod.(469) – ah oui c'est vrai

PF.(470) – ils ont l'impression des plein des choses différentes

Rod.(471) – ah oui voilà c'est ça

PF.(472) – -des processus d'écriture...

Pesq.(473) – vous avez travaillé cette unité déjà ? ((para Fátima e Frederico))

Fat.(474) – non c'est quelle unité ?

Rod.(475) – je sais pas où elle est

4. Dificuldades na apropriação do material elaborado

Fred. –(77) –je ne veux pas faire une copie de ça j'utilise l'exercice... l'exercice dans le période 1 ou 2

Pesq. (78)– tu n'as pas voulu faire une copie comme moi comme j'ai faite?

Fred. (79)– non non

Pesq. (80)– non pourquoi ?

PF. (81)– non non non non non ce qu'il dit ce qu'il ne veut pas utiliser seulement ce qui est là de cette manière là

Fred. –(82) - quelque chose... aleatoreamente

Pesq. (83) – oui j'ai compris

Fred.(84) – porque eu eu também achei que... eu eu estaria fazendo um plágio uma cópia de uma coisa que não tá... não é nossa ainda não é de ninguém ainda né mas meu não é meu mas os exercícios que eu... usei... eu mesmo fiz o exercício a gente modificou bastante eu utilizei aqueles exercícios

PF. (85)– uhm uhm uhm uhm

Fred. (115)– e fica eu tenho... você vê como a coisa fica que tenho certa dificuldade pra trabalhar o que ela preparou ((apontando para Fátima)) o que você preparou ((apontando para mim)) o que eu a unidade que eu preparei eu tenho domínio real... é normal... mas eu não deixei de usar as coisas não... tem coisa de repente a gente começa a olhar eu abro a unidade de vocês lá gente do céu como vou fazer isso em classe

PF.(116) – et c'est aussi la connaissance aussi parce que tu connais ce que toi tu

Fred.(117) – oui

PF.(118) – on connaît pas tellement ce que l'autre a préparé

Fred. (119)– oui voilà

Pesq. (120)– il faut étudier avant il faut étudier l'unité avant

Fred. (121)– é

Pesq. (545) – c'est bien qu'on voit tout ça parce que il faut bien qu'on réfléchisse là à ce que nous on va faire en tant que groupe à propos du matériel... c'est-à-dire qu'est-ce qu'on peut faire maintenant auprès de la SEED où je sais pas auprès de qui pour que le travail ne reste pas comme ça hum pour qu'on puisse avoir... je sais pas quelles sont vos idées ou qu'est qu'on pourrait faire

PF. (546)– si vous voulez qu'on fasse je pense

Pesq. (547)– oui aussi

PF. (548)– bon il y a une première chose qu'on va faire c'est donner un copie imprimée mais après je pense qu'il faut qu'on il faut qu'on pense... hum vraiment à quel destin on peut donner au matériel est- ce qu'on va essayer de parler avec le secrétariat est-ce qu'on va essayer de faire ça ? Est-ce que nous allons essayer de publier ailleurs ? Est-ce que nous allons changer des choses que nous pensons que ne marchent pas très bien ? Je sais pas quelles sont vos idées là-dessus

Fred. (549)– et qu'est-ce que Reginaldo il a dit ?

Pesq. (550) – il ne dit rien

Fat. (551)– je pense qu'il faudrait l'oublier à ce moment ((risos))

PF. (552)– tu vas le voir de temps en temps ?

Fat. (553)– non

PF.(554) – toi tu vas le voir Rodolfo ou jamais Reginaldo tu le vois de temps en temps ?

Rod. (555)– je crois que j'ai lui parlé... le début de l'année... mais j'ai dit alors notre livre il est au four moi je voilà

((risos))

PF.(556) – au four il va brûler le livre

Pesq. (557) – depuis le début de l'année au four c'est fini déjà

Rod. (558)– oui parce que une autre fois il a dit non cette année je crois qu' il avait déjà un... un budget pour le faire

PF. (574)– et est-ce que le matériel de l'anglais et de l'espagnol est près oui ?

Pesq. (575) – comme le notre

PF.(576) – d'accord un petit peu prêts... pour comprendre

Pesq. (577) – ils sont prêts comme le notre

Fat. (578) – bizarre très bizarre

Fred. (579) – no momento que ele pediu pra gente buscar autorizações pra cada desenho daquele... eu senti na hora porque era responsabilidade tinha sido deles... lembra?

PF. (580) – c'est un

Rod. (581) – et quand meme Flavia a dit à qui nous allons écrire ? ((risos))

Fred. (582) – é à qui

Pesq. (583) – à qui nous allons demander et il y a une autre chose nous aussi... hum tout le travail qu'on a fait on a fait le travail d'élaboration on s'est regroupé pendant des semaines mais personne n'a rien signé il n'y a eu aucun...

PF. (593) – humm donc mais est-ce qu'on va est-ce que vous pensez que... parce que ma question c'est la suivante ok donc ce budget il a été utilisé pour notre projet d'accord bon hum est-ce qu'on va leur demander... si le four va brûler complètement ((risos))

PF. (594) – si on peut attendre un peu ou si non s'il dit que non ça va pas se passer est-ce que nous voulons récupérer quelque chose de notre travail pour une autre publication parce que ça je pense que ça c'est aussi quelque chose à envisager

Fat. (595) – je suis pour

Rod. (596) – je crois que demander je crois que...

Fat. (597) – non pas pour demander à Reginaldo non mais la deuxième

Rod. (598) – ça n'empêche pas qu'il soit profité pour...

Fat. (599) – ce qu'il va dire là il faut attendre un peu plus plus quatre ans des anges je sais pas quoi non c'est loin déjà

PF. (600) – et donc est-ce qu'on va parce que si on veut faire ça de mon côté ce que moi je peux faire c'est essayer de voir du côté des maisons d'édition mais peut-être ce qu'on devra faire c'est demander communiquer au secrétariat hum parce que là je pense qu'une décision qu'on peut pas prendre maintenant parce que ça va dépendre des maisons d'édition c'est parce que peut-être que ça peut pas marcher de prendre telle qu'elle parce que telle qu'elle elle était faite sur deux ans pour la situation du CELEM ce qu'on pourrait faire c'est prendre les meilleurs choses que sont là et... donner une autre... un livre complémentaire comme vous faites parce que vous faites des activités complémentaires n'est-ce pas ?

Pesq. (601) – pour un livre pas pour deux livres

PF. (602) – voilà un livre avec des activités complémentaires basées sur le texte parce que je pense aussi qu'on pourra pas vraiment se baser sur les films et les audios non ?

Pesq. (603) – oui ça ferait du mal

Rod. (604) – oui non

PF. (605) – peut-être ce qu'on pourrait faire en pensant qu'il y a des manuels tu as dit que Latitudes a peu de textes par exemple en pensant qu'il y a ce problème-là peut-être qu'on pourrait proposer un livre à une maison d'édition on va travailler avec des textes avec des activités qu'on veut qu'on pense qui marchent une journée avec etc. humm mais à ce moment-là qu'est qu'on va communiquer ? Au secrétariat est-ce que nous pensons que ça non... donc là je pense qu'il y a une question

Rod. (606) – non je pense pas parce que en fait... non il faut pas demander parce que on a aucun

PF. (607) – toi qui est l'avocat donc c'est toi que décide

Rod. (608) – aucune signature on a rien... lien avec eux

Pesq. (609) – tu crois que ça que n'aura pas de problèmes

Rod. (610) – pas du tout oui non et c'est n'est pas seulement Latitudes je vois tous les méthodes parce que on est en train de... on dit on va changer mais il y a encore... pas pire je veux dire mais comme maintenant on a ce regard de voir des documents au moins authentiques on voit que par exemple qu'il y a des méthodes qu'il n'a rien donc... c'est tout artificiel

Pesq. (611) – et si on pense là même au secrétariat je doute... je doute vraiment qu'il y a... s'ils décident de faire le livre de le faire publier je ne crois pas qu'ils le prendront tel quel je crois qu'ils vont nous appeler ou appeler quelqu'un je sais pas qui ou

Rod. (612) – pour changer le livre

Pesq. (613) – pour refaire des choses même à propos des vidéos même à propos des images même à propos des audios je crois que... je sais pas je crois qu'ils vont pas prendre tel quel et alors là si on pense à prendre des activités et organiser l'autre travail...

PF. (614) – on a pas

- Pesq. (615)– ça nous empêchera pas ou ça nous posera pas de problèmes finalement je ne sais pas je suis pas avocate je connais pas vraiment le la réglementation mais
- Rod. (616)– oui voilà je crois que par exemple pas pour le texte par exemple le secrétariat ils ont des problèmes avec ça par exemple ils ont peur que youtube justement pour être une publication du secrétariat et tout ça que ça pourrait poser des problèmes parce qu'il y a pas mal de des images de bon même si on fait... une autre compte par exemple
- PF.(617) – nous on doit prendre des choses libres des droits mais il y a des choses libres des droits
- Pesq. (618) – oui beaucoup
- Rod. (619)– ça pourrait être un... comme un... hum... une activité par exemple... je sais pas si tu connais Edito par exemple
- PF. (620)– oui beaucoup
- Rod. (621)– oui c'est oui mais par exemple pour les étudiants pour les débutants il est trop lourd à mon avis
- PF. (622)– oui le premier niveau d'Edito c'est bien
- Rod.(623) – oui c'est ça moi je vois je dis non ça c'est bien même il ne donne pas ce type d'abordage humm ils vont directement au texte... c'est bien mais il faut... parce que je crois que ça passe pour tous les profs
- Pesq. (624) – mais ça si on propose comme tu viens de dire... un livre complémentaire ça serrait bien parce que ça peut aider tout le monde et c'est un livre qu'on peut s'en servir humm n'importe qui n'importe où alors ça
- PF.(625) – parce que c'est ça concrètement c'est plutôt ça qu'on fait on à un manuel et on utilise pour compléter donc...
- Pesq. (626) – oui
- PF. (639)– donc peut-être ce qu'on pourrait faire c'est voir d'abord du côté des maisons d'édition et après vous ce que vous devriez faire c'est voir vraiment dans le livre quelles sont les choses que serait intéressantes
- Pesq. (640) – oui choisir des extraits
- PF. (641)– voilà parce qu'il faut que ça soit vous qui dans... qui utilisent en salle de classe vraiment qui disent bon ça on pourrait prendre ça non
- Pesq. (642)– changer comme ça
- PF. (643)– et là on fait on prendrait des choses et on ferait un petit changement d'adaptation il y a humm il y a je crois que c'est SBS qui a publié le livre en français d'une personne que je connais que je crois que c'est SBS ou Disal une ou deux je me souviens pas laquelle peut-être Disal
- Pesq. (644)– je crois que Disal fait beaucoup de publications
- PF. (645)– je crois que SBS aussi les deux donc je vais essayer de voir dans leur côté s'il y aurait cet intérêt
- Pesq. (646) – uhm uhm
- PF. (647)– et là on pourrait penser à cette démarche c'est vrai aussi que là chaque unité à le nom de l'élaborateur donc c'est vrai que vous êtes ceux qui ont élaboré vous êtes libres de choisir les choses qui ont votre nom aussi
- Pesq. (648)– ça vous dit est-ce que ça vous dit ?
- Fat. (649)– oui
- PF. (650)– l'idée vous convient est-ce que ça vous motive plus que les élèves que sont endormis et fatigués du cours ?
- Pesq. (651)– ça serrait bien ça serrait je sais pas qu'est-ce que vous en pensez
- PF.(652) – ou est-ce que vous avez d'autres idées je sais pas
- Fat. (653)– je crois que... ça sera difficile de voir ce truc arrêté là il faut que...
- PF. (654)– qu'il circule
- Fat.(655) – qu'il circule il faut circuler c'est important
- Fred. (656)– oui porque se não todo o trabalho que nós fizemos vai ser jogado fora vai ser queimando aquele livro humm
- Fat. (657)– il faut circuler sinon ça sera très très frustrant
- Fred. (658)– c'est vrai

5. Dúvidas, críticas e sugestões sobre como desenvolver o trabalho com as unidades do LDP

Fat.(166) – mais une chose que parfois je crois qui j'ai j'ai bien remarquée chez les élèves j'ai déjà travaillée hum un texte et et c'était à propos de ça des genres textuels et les questions que se répètent tout le temps tout le temps ils commencent à être un peu...

- PF.(167) – hum hum
 Fat.(168) – comment on va dire hummm
 PF.(169) – quand on quand c'est de manière mécanique non quand c'est une chose mécanique
 Fat.(170) – oui
 PF.(171) – voilà
 Fat.(172) – comment on va dire ça en français hum enfadonho fica um...
 PF.(173) – monotone c'est fatigant parce que ça devient mécanique parce que tu poses la question qui à écrit à qui pourquoi
 Pesq. (174) – hum hum
 PF.(175) – sans vraiment que ça devienne une discussion parce que si ça devient une discussion la discussion elle est différente à chaque texte mais si devient seulement mécanique donc là c'est toujours pareil
 Fred.(176) – il faut changer la méthode...
 Pesq.(177) – oui juste poser la question et avoir la réponse c'est fini ça devient mécanique n'est-ce pas ?
 PF.(178) – voilà mais quand on fait une vraie discussion...
 Fat.(179) – ça change
 PF.(180) – ça change voilà quand ils ont des choses à apporter quand ils peuvent parler d'eux-mêmes quand est-ce que eux ils lisent donc...
 Fat.(181) – mais je suis curieuse pour travailler ce semestre hahaa...cette unité là c'est...mais je crois que ça va marcher
 Pesq.(484) – et alors jusque-là tu utilisais des extraits et tu changerais des choses alors tu lui dis la façon de commencer d'aborder un genre ou un texte et il y aura des textes qui tu ferais d'autre façon d'autre manière pour commencer
 Rod.(485) – oui bon ça non ça je crois que par exemple pour ça ça commence très bien je crois qu'il va... parce que justement c'est la façon d'écriture qui nous n'avons pas en portugais en fait une journée avec ça c'est polyphonique tout ça j'explique ça alors ça ... ça attire l'attention parce que c'est de nouveauté mais par exemple... le synopsis ah oui humm
 PF.(486) – dans le synopsis tu changerais quoi par exemple dans l'unité de synopsis ?
 Rod.(487) – oui cette partie qui à écrit à qui parce que ça c'est évident alors parce que même les étudiants... bon ça c'est tellement évident qui...
 PF.(488) – qu'est qui est bon dans l'unité de synopsis qu'est-ce que marche ?
 Rod.(489) – hum.... par exemple j'ai demandé à bon près de la fin bon en fait c'est la façon qui elle est écrite alors comment elle est écrite qu'est qu'il faut pas faire
 PF.(490) – ah s'il raconte la fin ou pas c'est ça ?
 Rod.(491) – ah oui voilà
 PF.(492) – ça c'est intéressant parce qu' ils peuvent dire si c'est un résumé d'un film on raconte la fin mais finalement c'est pas vraiment un résumé parce que
 Rod.(493) – oui
 PF.(494) – ça doit inciter à voir le film
 Rod.(495) – oui voilà parce que parfois ils disent ah non c'est un résumé d'un film et alors je pose la question et ils racontent toujours la fin alors ils réfléchissent un peu ah non on ne raconte pas ... ça ...
 PF.(496) – et Rodolfo toi tu... t'utilise le même livre que Fatima non Latitudes c'est ça ?
 Rod.(497) - oui
 Rod. (627)– oui et par exemple si on travaille le je sais pas la couverture d'un livre il dit ah oui mais si je veux pas travailler L'Amant je peux travailler un autre... oui par exemple moi j'ai déjà aussi travaillé L'Amant par exemple les étudiants ont du mal à cette partie-là parce qu' en fait ça c'est une question littéraire parce que je stimule la littérature ... la proposition c'est l'étrangement de la réalité en fait de l'écriture... et les étudiants ont du mal mais qu'est-ce que ça veut dire ça peut-être que c'est juste une petite phrase voilà mais ils ont du mal même que ça soit ça je j'aime bien cette partie
 PF. (628)– oui c'est toi que l'as choisi
 Rod.(629) – oui voilà mais j'ai travaillé et j'ai vu par exemple que c'est pas bien
 Pesq. (630) – oui mais c'est pas bien pour les élèves de CELEM
 Rod. (631)– oui
 Pesq. (632)– mais ça n'empêche pas que ça soit bien des activités plus complexes comme ça pour un livre complément complémentaire
 Rod. (634)– oui et si...
 Pesq. (635)– parce que ça changerait la vision de public

Rod. (636)– oui voilà parce que la construction... au premier paragraphe le premier paragraphe ça marche

PF. (637)– c'est après que ça devient difficile

Rod. (638)– oui parce que je pense souvent... bla bla... et il commence... sauf si on enlève ça

6. Maneiras de desenvolver o trabalho em sala de aula (gera controvérsias)

Fat.(196) – et production textuelle... je fais souvent avec eux... ils adorent ils adorent

Fred.(197) – mais production textuelle c'est trop difficile c'est pas facile

Pesq.(198) – tu crois

Fred. (199) – en portugais c'est difficile hahaha ils ont beaucoup de difficultés en portugais en français !

Fat.(200) – mais je travaille avec les élèves la thématique Facebook que pensez-vous de Facebook quels sont les points négatifs et positifs de cet outil donc... chacun a... veut parler à propos de ça

PF.(201) – hum hum

Fat.(202) – la discussion a été un peu... chaude on peut dire

PF.(203) – parce que c'est polémique

Fat.(204) – moi j'adore les thèmes polémiques hum donc voilà et après il fallait faire un texte plus au moins 7 lignes... ça a bien marché

Fat.(265) – oui je crois qu'il n'aura pas de problème mais il faut insister..... oui c'est pas facile...hum... parler en français bien prononcer il ya des élèves parfois que j'ai déjà eu en niveau un français et ils disaient hum « je va, je va » et ils croient que c'est correct

PF. (266)– hahahahaha

Rod.(267) – c'est vrai

Fat.(268) – je vais... donc il faut insister sur la prononciation hum sinon ils vont croire que c'est correct et sera correct pour toujours je sais pas t'as déjà passé par ça ((perguntando para Rod)) ? Les élèves que disent « je va je va »

Rod.(269) – ah non oui « il fai »

Fred.(270) – il fé il fait frais il fait froid »

Rod.(271) – j'ai déjà pris des étudiants que qui viennent avec c'est pas bien je me rappelle pas exactement avec quoi mais quelque chose comme ça qu'il fallait ou bien le « u » n'est pas bien prononcé alors il faut revenir hum il faut insister sur ce point

Pesq.(272) – mais et après hum si on ne travaille pas des dialogues comment est-qu'on pourrait travailler d'autres types de d'activités et d'exercices pour les aider à parler hum parce que c'était un problème aussi de parler de leur faire parler

Fat.(273) – à partir des débats on fait des petits débats dans les classes même si c'est un tout petit peu mais ils parlent... des expressions d'après moi je pense que hum je crois que... voilà hum il faut parler s'exprimer en français

Rod.(274) – hum en fait moi j'ai un ami qui a quelque chose à propos de je sais pas comment dire en français des cartes *mapa conceitual* carte...

PF.(275) – conceptuel

Rod.(276) – mais c'est carte même ?

PF.(277) – oui c'est carte conceptuel

Rod.(278) – eeeeet... en fait moi je les faisais sans savoir que... que c'était ça... j'ai fait ça... parce que parfois il a il a moi je ce que je me rends compte c'est toujours il y a des étudiants que sont doués... en fait je sais pas pourquoi... peut-être... je sais pas qu'est-ce que se passe mais ils sont doués... et je les utilise comme pour travailler avec les autres... parfois je fais un tour et j'accompagne et moi je me rend compte

PF.(279) – la carte conceptuel (montre une photo)

Rod.(280) – c'est exactement ça...et... moi je vois qui corrige le collègue et ça c'est bien

Fat.(281) –ils commencent à se rendre compte

Rod.(282) – oui et ils expliquent... ils font en fait ça ça fonctionne et parfois pour l'oral je fais beaucoup la répétition quand on écoute... parce qu'il arrive un moment qui le groupe... c'est à peu près à ce moment à la fin du premier semestre que je fais travailler la même chose à la fin et... si la première fois c'est difficile à faire la deuxième moins difficile et après ça ... ils le font tranquillement en fait... mais par contre comme il y a des doués il y a deux ou trois qui sont... mais je vois je me rend compte aussi qu'il y a une faiblesse dans la langue maternelle... moi j'ai jamais vu mais je pense...moi quand j'aurais le temps... que pour apprendre le portugais ça devra être comme la langue étrangère à mon avis parce que c'est une autre langue

Fat.(530) – oui hihi je crois que les deux niveaux sont stimulés même au niveau deux y a beaucoup de contenus grammaticaux et tout ça... ils savent déjà pas mal de choses

PF.(531) – tu n'as pas cette impression

Fat.(532) – non

PF. (533)– comment tu fais alors pour éviter cette... enfin... l'idée que les apprenant peuvent avoir que ça ne progresse pas qu'est-ce que toi tu fais pour garantir qu'il y a toujours une chose nouvelle qu'ils ont la sensation d'apprendre ?

Fat. (534)– les débats

PF.(535) – les débats

Fat. (536)–ils adorent ça les discussions... ils travaillent en groupe... des vidéos aussi des choses tout en français tout en français et là à partir de cette vidéo on peut commencer une discussion

Rod. (537)– c'est une chose que moi j'aimerais bien savoir... je me demande que ça fonctionne très bien pour la deuxième année ce que je fais je reprends l'activité orale du Delf... parce que comme ils sont en première année... il faut le faire caché... mais quand ils sont en deuxième année

PF.(538) – tu dis que c'est le Delf c'est ça tu leur dis

Rod. (539)– non parce que ça le le le Delf l'examen blanc là sur le livre mais il y a des activités par exemple... qui parfois pour l'année qu'ils sont si on peut décoller alors c'est... c'est n'est pas exactement ils n'ont pas de... par exemple le_premier Delf il faut réserver une place au théâtre quelque chose comme ça des horaires mais ils n'ont pas encore les horaires bon ils ont pas encore ses types je voudrais ils n'ont pas le vocabulaire mais il y a déjà sur le sur l'examen... et ça je reviens au.. à la deuxième année en fait

Pesq. (540) – uhm uhm

Fat. (541)– une autre chose qui je fais aussi ça sont des petits exposés donc c'est à vous de choisir un thème que soit intéressant pour vous et c'est à vous de présenter la classe prochaine

PF. (542)– comme ça c'est un petit défi tu donnes des nouveaux défis

Pesq. (543) – ils travaillent bien ça ?

Fat. (544)– ouii parce qu'il faut parler il faut se communiquer s'exprimer en français