

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

MARCOS DA COSTA MENEZES

O trabalho do professor e as prescrições feitas por órgãos
governamentais e estabelecimentos de ensino

Versão Corrigida

São Paulo

2015

Marcos da Costa Menezes

O trabalho do professor e as prescrições feitas por órgãos
governamentais e estabelecimentos de ensino

Dissertação 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 Mestre 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

2015

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.

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

Menezes, Marcos da Costa
M534t O trabalho do professor e as prescrições feitas
por órgãos governamentais e estabelecimentos de
ensino / Marcos da Costa Menezes ; orientadora
Eliane Gouvêa Lousada. - São Paulo, 2015.
246 f.

Dissertação (Mestrado)- 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. Formação de professores.
3. Interacionismo sociodiscursivo. I. Lousada,
Eliane Gouvêa, orient. II. Título.

Nome: MENEZES, Marcos da Costa.

Título: O trabalho do professor e as prescrições feitas por órgãos governamentais e estabelecimentos de ensino.

Dissertação 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 Mestre em Letras, Língua e Literatura Francesa.

Aprovado em: ___/___/_____

Banca Examinadora

Profa. Dra. Eliane Gouvêa Lousada

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profa. Dra. Ermelinda Barricelli

Instituição: FAMESP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profa. Dra. Heloisa Albuquerque-Costa

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profa. Dra. Adriana Zavaglia (suplente)

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profa. Dra. Luzia Bueno (suplente)

Instituição: Universidade São Francisco

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profa. Dra. Anise Ferreira (suplente)

Instituição: Universidade Paulista (UNESP)

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Agradecimentos

A Eliane Lousada, minha orientadora, que, durante todo o período em que esta pesquisa se desenvolveu, me orientou com atenção, paciência, sua competência característica e seu cuidado e zelo com as pessoas. Minha sincera admiração por sua garra, força e inteligência.

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

Às professoras Ermelinda Barricelli e Heloisa Albuquerque-Costa, pelo olhar atento com que leram esta pesquisa, deixando grandes e preciosas contribuições na qualificação, o que propiciou que esta pesquisa fosse desenvolvida e concluída.

Aos professores Carolina Poppi e João Bosco, que participaram deste estudo. Nossas reuniões realmente foram momentos de boas reflexões sobre o trabalho – e também de risadas e companheirismo que desenvolvemos ao longo do processo. O resultado de tudo vemos aqui. Obrigado por permitirem que seu desejo de aperfeiçoamento no *métier* se tornasse parte deste estudo.

Aos queridos colegas do grupo ALTER-AGE: Mariana Barioni, Jaci Tonelli, Thiago Santos, Emily Silva, Ana Paula Dias, Simone Dantas-Longhi, Suélen Rocha, Priscila Melão, Renata de Oliveira, Aline Sumiya, Kamila dos Santos, Arthur de Oliveira, Cinthia Souza, Raquel Amorim, Flavia Fazion, Fernanda Soares. Eu tenho imensa alegria e orgulho de fazer parte desse grupo. Pelas preciosas contribuições em cada discussão, obrigado.

Aos queridos colegas dos cursos extracurriculares de francês da FFLCH USP. Eu aprendi o *métier* de professor (e continuo aprendendo) trabalhando ao lado de vocês. É também uma honra poder trabalhar em um lugar com pessoas tão motivadas, alegres e competentes.

À amiga Mariana Barioni, que ao longo desta pesquisa me suportou nos desabafos. Por me fazer rir e por me mostrar sempre o lado mais alegre e menos complicado das coisas, obrigado. Sua companhia e apoio durante esse tempo foram essenciais para que eu conseguisse.

Às queridas Damares Oliveira e Jaci Tonelli, pelo companheirismo e pela disponibilidade em ouvir e ajudar sempre.

Aos amigos que, mesmo de longe, estiveram presentes dando aquela força.

Aos pastores Toni Ébert e Viviane de Paula e a todos os queridos da AD Monte Belo, os quais eu considero como minha segunda família.

A todo departamento de música da AD Monte Belo, por me apoiarem mesmo no meu distanciamento, em especial aos queridos Rafael Noles e Talita Noles.

Aos amigos do coração: Fabio Oliveira, Gilmara Freire, Bruna Tobar, Jeanderson Rocha, Vasti Malheiros, Rafael Noles e Talita Noles, por sempre acreditarem em mim e por serem esses amigos mais que especiais. A força que vocês sempre me deram é algo que me impulsiona.

À minha querida família, presente de Deus na minha vida.

Aos meus pais, Osvaldo Menezes e Isaíra Menezes, por sempre me encorajarem e me incentivarem. Por serem exemplos para mim. Mesmo com a distância, vocês são minha força.

Aos melhores irmãos do mundo, Lucas Menezes e Mateus Menezes, que de maneira próxima e cotidiana me incentivaram sempre. Eu jamais teria conseguido chegar ao fim dessa etapa se não fosse a ajuda, a força e o encorajamento de vocês. À querida Kleiddi Gomes, agora parte da nossa família, e à Lorena Menezes, por trazer alegria a todos nós com sua chegada.

E por último, e mais importante, a DEUS. Porque dEle, por Ele e para Ele são TODAS as coisas, inclusive esta dissertação.

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

Esta dissertação tem como objetivo geral estudar o trabalho do professor de francês língua estrangeira (FLE) no contexto dos Centros de Estudos de Línguas de São Paulo (CEL) e nos Cursos Extracurriculares de Francês da FFLCH USP. Nosso interesse é verificar em que medida o trabalho do professor de FLE é afetado (ou não) por textos que prescrevem / orientam seu trabalho. Levando em consideração o ensino de francês no contexto brasileiro, percebemos que os textos que orientam o trabalho do professor podem ser insuficientes ou quase inexistentes. A partir dessa constatação, queremos compreender como o professor organiza seu trabalho e qual é a visão de si mesmo nesse trabalho. Para atingir nossos objetivos, nós procuramos e analisamos os textos que orientam o trabalho do professor de FLE nesses dois contextos e, em uma outra etapa, nós também analisamos o que professores falam de seu trabalho a partir das entrevistas de instrução ao sócia (Clot, 1999). O quadro teórico maior que sustenta esta pesquisa é o do Interacionismo Social, notadamente os estudos desenvolvidos por Vigotski (1927-1999) e as vertentes desse quadro maior: o Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2006, 2008; Machado, 2009), que nos fornece também um modelo de análise de textos – a arquitetura textual – e as teorias que estudam o trabalho, a Clínica da Atividade (Clot, 1999, 2001, 2008; Faïta, 2011), e sobretudo o trabalho docente, a Ergonomia da Atividade (Saujat, 2002, 2004; Amigues, 2002, 2004). Nós nos servimos também de algumas contribuições dadas por outros autores, sobretudo no que concerne ao enriquecimento da análise dos textos, a saber, Authier-Revuz (1998), Kerbrat-Orecchioni (2006), Maingueneau (1997). A metodologia desta pesquisa inclui a seleção e análise de textos que orientam o trabalho docente e a constituição de um coletivo de trabalho para a realização de entrevistas de instrução ao sócia, uma técnica concebida por Oddone (1981) e desenvolvida por Clot (1999) no quadro da Clínica da Atividade como um método indireto que leva à transformação e compreensão das situações de trabalho a partir das verbalizações dos trabalhadores sobre suas dificuldades, desafios etc. Os resultados de nossas análises revelam, de um lado, um distanciamento dos textos que orientam o trabalho do professor em relação à sua atividade; por outro lado, as análises das instruções ao sócia indicam a emergência de algumas características do gênero profissional, que se constitui para além das especificidades de cada contexto de trabalho. Entre as contribuições desta pesquisa, ressaltamos o caráter potencialmente formativo da constituição do coletivo de trabalho e a contribuição da intervenção para os professores e seus respectivos contextos.

Palavras-chave: prescrições; trabalho docente; ensino de línguas estrangeiras.

MENEZES, M. C. The Work of Teachers and the Prescriptions Made by Governmental Organizations and Educational Institutions. 2015. 246p. Dissertation (Masters). Faculty of Philosophy, Languages and Literature, and Human Sciences of the University of São Paulo. São Paulo, 2015.

This dissertation has as its broad objective to study the work of a teacher of French as a foreign language in the context of Centers of Studies of Languages of São Paulo and in the Extension Courses of French at FFLCH USP. Our main interest is to verify how the work of a teacher of FFL is affected (or not) by texts which prescribe/orient their work. Taking into consideration the teaching of French in the Brazilian context, it is understood that the texts which guide the work of teachers may not be enough or may be almost inexistent. Based on this finding, we want to comprehend how the teacher organizes his work and what is the view he has of himself in this work. In order to do so, we searched and analyzed the texts which guide the work of teachers of FFL, and on another stage, we also analyzed what the teachers say about their work based on interviews of instruction to the double (Clot, 1999). A greater theoretical background which reinforces this research is the Social Interactionist Theory, notably the studies developed by Vigotski (1927-1999) and the slopes of this greater background: the Socio-Discursive Interactionism (Bronckart, 1999, 2006, 2008; Machado, 2009), which provides us a model of analysis of texts - the textual architecture- and the theories which study the work, the Clinic of Activity (Clot, 1999, 2001, 2008; Faïta, 2011), and above all, the teaching work, the Ergonomics of Activity (Saujat, 2002, 2004; Amigues, 2002, 2004). We have also dealt with some contributions given by authors, mainly those which concern the enrichment of text analysis, namely, Authier-Revuz ((1998), Kerbrat-Orecchioni (2006), Maingueneau (1997). The methodology of this research includes the selection and analysis of texts which guide the teaching work and the constitution of a collective of work for the accomplishment of the interviews of instruction to the double, a technique conceived by Oddone (1981) and developed by Clot (1999) in the background of Clinic of Activity as an indirect method which leads to transformation and comprehension of the work situations from the workers' verbalizations about their difficulties, challenges etc. The results of these analysis reveal, on one hand, how distant the texts which guide the work of teachers are from their activity; on the other hand, the analysis of the instruction to the double indicate the urgency of some characteristics of the professional genre, which is constituted beyond the specificities of each work context. Among the contributions of these researches, we highlight the potentially formative character of the constitution of the collective of work and the contribution of the teacher's intervention and its respective contexts.

Key-words: prescriptions, teaching work, teaching of foreign languages.

MENEZES, M. C. Le travail enseignant et les prescriptions faites par des organismes gouvernementaux et des établissements d'enseignement. 2015. 246p. Mémoire (Master). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

Ce mémoire a pour but général d'étudier le travail du professeur de français langue étrangère (FLE) dans le contexte des Centres d'Études de Langues de São Paulo (CEL) et dans les Cours Extra-universitaires de Français de la FFLCH USP. Notre intérêt est celui de vérifier dans quelle mesure le travail du professeur de FLE est affecté (ou non) par des textes qui prescrivent / orientent son travail. En tenant en compte l'enseignement de français au contexte brésilien, nous considérons que les textes qui orientent le travail du professeur peuvent être insuffisants ou presque inexistent. À partir de ce constat, nous voulons comprendre comment le professeur organise son travail et quel est le regard de soi-même dans ce travail. Pour atteindre nos objectifs, nous avons cherché et analysé les textes qui orientent le travail des professeurs de FLE dans ces deux contextes et, dans une autre étape, nous avons également analysé ce que les enseignants disent de leur travail à partir des entretiens d'instruction au sosie (Clot, 1999). Le cadre théorique majeur qui soutient cette recherche est celui de l'interactionnisme social, notamment les études développées par Vigotski (1927-1999) et des branches de ce cadre majeur : l'interactionnisme socio-discursif (Bronckart, 1999, 2006, 2008; Machado, 2009), qui nous fournit aussi un modèle d'analyse de textes – l'architecture textuelle – et les théories qui étudient le travail, la clinique de l'activité (Clot, 1999, 2001, 2008; Faïta, 2011), et surtout le travail enseignant, l'ergonomie de l'activité (Saujat, 2002, 2004; Amigues, 2002, 2004). Nous nous sommes aussi servis de quelques contributions données par d'autres auteurs, surtout en ce qui concerne à l'enrichissement de l'analyse des textes, à savoir, Authier-Revuz (1998), Kerbrat-Orecchioni (2006), Maingueneau (1997). La méthodologie de cette recherche comprend la sélection et l'analyse des textes qui orientent le travail enseignant et la constitution d'un collectif de travail pour la mise en place des entretiens d'instruction au sosie, une technique conçue par Oddone (1981) et développée par Clot (1999) dans le cadre de la Clinique de l'Activité comme une méthode indirecte qui mène à la transformation et compréhension des situations de travail à partir des verbalisations des travailleurs sur leurs difficultés, défis, etc. Les résultats de nos analyses révèlent, d'un côté, un éloignement des textes qui orientent le travail enseignant par rapport à leur activité ; d'une autre part, les analyses des instructions au sosie indiquent l'émergence de quelques caractéristiques du genre professionnel qui se constitue au-delà des spécificités de chaque contexte de travail. Parmi les contributions de cette recherche, nous soulignons le caractère potentiellement formatif de la constitution du collectif de travail et la contribution de l'intervention auprès des professeurs et des leurs respectifs contextes.

Mots-clés : prescriptions ; travail enseignant ; enseignement de langues étrangères.

Lista de Figuras

- Figura 1.1.: Memorização de forma associativa e direta
Figura 1.2.: Memorização mediatizada pelo instrumento psicológico
Figura 1.3.: O modelo de arquitetura textual reajustado de acordo com recentes mudanças no ISD
Figura 1.4.: A configuração dos tipos de discurso
Figura 1.5.: O quadro participativo de uma interação verbal
Figura 1.6.: A visão do trabalho partindo de uma perspectiva ampla a uma mais particular

Lista de Tabelas

- Tabela 1.1.: Exemplo de um plano global dos conteúdos temáticos de um texto
Tabela 1.2.: A inserção de vozes em um texto
Tabela 1.3.: Definições das modalizações
Tabela 1.4.: Relação entre escolhas lexicais e coesão nominal
Tabela 2.1.: Datas das IS e dos retornos ao coletivo
Tabela 3.1.: Emprego dos dêiticos na IS
Tabela 3.2.: O tratamento do conteúdo em vários momentos da IS

Lista de Quadros

- Quadro 3.1.: Síntese das análises dos documentos
Quadro 3.2.: Síntese dos status e grau de prescrições dos documentos
Quadro 3.3.: Síntese Plano Global dos Conteúdos Temáticos - 1ª Instrução ao Sósia - Prof. Jean
Quadro 3.4.: Síntese Plano Global dos Conteúdos Temáticos - Discussões - Prof. Jean
Quadro 3.5.: Síntese Plano Global dos Conteúdos Temáticos - Retorno ao coletivo - Prof. Jean
Quadro 3.6.: Quantidade de turnos na IS 1 – Professor Jean
Quadro 3.7.: Síntese Plano Global dos Conteúdos Temáticos - 1ª Instrução ao Sósia - Prof. Carina
Quadro 3.8.: Síntese Plano Global dos Conteúdos Temáticos - Discussões - Prof. Carina
Quadro 3.9.: Síntese Plano Global dos Conteúdos Temáticos - Retorno ao coletivo - Prof. Carina
Quadro 3.10.: Quantidade de turnos na IS 1 – Professora Carina
Quadro 3.11.: Síntese Plano Global dos Conteúdos Temáticos - 2ª Instrução ao Sósia - Prof. Jean
Quadro 3.12.: Síntese Plano Global dos Conteúdos Temáticos - Discussões - Prof. Jean
Quadro 3.13.: Síntese Plano Global dos Conteúdos Temáticos - Retorno ao coletivo - Prof. Jean
Quadro 3.14.: Quantidade de turnos na IS 2 – Professor Jean
Quadro 3.15.: Síntese Plano Global dos Conteúdos Temáticos - 2ª Instrução ao Sósia - Prof. Carina
Quadro 3.16.: Síntese Plano Global dos Conteúdos Temáticos - Discussões - Prof. Carina
Quadro 3.17.: Síntese Plano Global dos Conteúdos Temáticos - Retorno ao coletivo - Prof. Carina
Quadro 3.18.: Quantidade de turnos na IS 2 – Professora Carina

SUMÁRIO

1. Introdução	13
----------------------	-----------

2. Objetivos e perguntas de pesquisa	25
---	-----------

Capítulo I – Pressupostos Teóricos

1.1. O interacionismo social	29
1.1.1. Os instrumentos psicológicos	31
1.1.2. O desenvolvimento humano	35
1.2. O interacionismo sociodiscursivo	37
1.2.1. Análise do trabalho pela linguagem	42
1.2.2. O desenvolvimento humano pela linguagem	44
1.2.3. O modelo de análise textual	46
1.3. A análise das situações de trabalho: perspectivas teóricas	64
1.3.1. A análise do trabalho do professor	66
1.3.2. A clínica da atividade	68
1.3.3. O trabalho do professor pela perspectiva da ergonomia da atividade	69
1.3.4. Métodos de intervenção e transformação das situações de trabalho	74
1.3.5. Resolução de problemas no trabalho	79

Capítulo II – Procedimentos Metodológicos

2.1. Contexto da pesquisa	82
2.1.1. Centros de Estudos de Línguas (CEL)	84
2.1.2. Cursos extracurriculares de francês	88
2.1.3. Participantes	90
2.2. Etapas de coleta e produção de dados	97
2.3. Seleção de dados	99
2.3.1. Documentos oficiais selecionados	100
2.3.2. Seleção dos trechos dos documentos	104
2.4. Produção de dados	106
2.4.1. Entrevistas preliminares	107
2.4.2. Instrução ao sócia	108
2.4.3. Transcrição, análise e interpretação dos dados produzidos	111
2.4.3.1. Procedimentos de análise de dados	112

Capítulo III – Resultados das Análises

3.1. Análises dos documentos oficiais	113
3.1.1. Contextos	114
3.1.2. Infraestrutura geral do texto	117
3.1.3. Mecanismos de textualização	122
3.1.4. Mecanismos de responsabilização enunciativa	124

3.1.5. Síntese	134
----------------	-----

3.2. Análise das instruções ao sócia

3.2.1. Primeira instrução ao sócia

PARTE A

3.2.1.1. Contextos	138
3.2.1.2. Infraestrutura geral do texto	140
3.2.1.3. Mecanismos de textualização	147
3.2.1.4. Mecanismos de responsabilização enunciativa	153

PARTE B

3.2.1.5. Contextos	159
3.2.1.6. Infraestrutura geral do texto	160
3.2.1.7. Mecanismos de textualização	164
3.2.1.8. Mecanismos de responsabilização enunciativa	170

3.2.2. Segunda Instrução ao sócia

PARTE A

3.2.2.1. Contextos	176
3.2.2.2. Infraestrutura geral do texto	177
3.2.2.3. Mecanismos de textualização	180
3.2.2.4. Mecanismos de responsabilização enunciativa	186

PARTE B

3.2.2.5. Contextos	191
3.2.2.6. Infraestrutura geral do texto	192
3.2.2.7. Mecanismos de textualização	194
3.2.2.8. Mecanismos de responsabilização enunciativa	197

Capítulo IV – Considerações Finais

4.1. Discussão dos resultados	201
4.2. Conclusões	220

Referências Bibliográficas	225
-----------------------------------	------------

Anexos	232
---------------	------------

1. Introdução

O trabalho é uma atividade humana que se consolidou ao longo dos anos e dos séculos, tendo um caráter histórico, econômico e social. Como atividade consolidada, é multifacetado e diversificado nas várias culturas, e sua diversificação ocorre mesmo dentro de uma mesma cultura, uma vez que pode ser dividido em práticas profissionais totalmente diferentes umas das outras. Segundo Bronckart (2008: 93), o trabalho é uma prática inerente à espécie humana, “que desenvolveu atividades coletivas organizadas, destinadas a assegurar a sobrevivência dos membros do grupo, e que se tornaram ‘particularmente complexas e diversificadas’, sendo que algumas delas têm por objetivo ‘a produção de bens materiais’, sendo assim consideradas atividades econômicas”. Nouroudine (2002: 20) aponta as várias dimensões das quais o trabalho é composto – dentre as quais a social, a econômica e a cultural – e pontua que tais dimensões estão interligadas e se justapõem, formando um “fato social”. Para o autor, o trabalho não é simples, e seu caráter multidimensional é um fator que revela muito do ser humano (NOUROUDINE, 2002: 19).

O interesse em compreender os aspectos do trabalho e sua relação com o ser humano se dá em algumas áreas, dentre as quais destacamos a ergonomia, que pode ser entendida como “um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua transformação” (SOUZA-E-SILVA, 2004: 84). Na França, os estudos de ergonomia têm grande difusão, tanto em relação ao trabalho em geral quanto especificamente o trabalho educacional. No Brasil, os estudos de ergonomia começaram na área de Engenharia de Produção (SOUZA-E-SILVA, 2004: 86) e atualmente têm se associado às pesquisas em linguística aplicada. Alguns estudos, porém, sobretudo na França, relacionam a linguística aplicada à ergonomia para compreender o trabalho através da linguagem.

Esta pesquisa versará sobre o trabalho do professor e esse objeto de estudo será alvo de nossa investigação a partir do tratamento do ensino como trabalho. Nessa perspectiva, distanciamos-nos da ideia de que o trabalho do professor está diretamente relacionado ao sucesso de aprendizagem dos alunos. Essa postura, que envolve a relação saber, professor e aluno, está fundamentada na perspectiva processo-produto (AMIGUES, 2003), em que as performances escolares dos alunos (produto) e as dimensões de ensino (processo) são analisadas de forma a detectar o “bom professor”, um professor-modelo, que visa centrar suas

ações no resultado imediato que elas terão na aprendizagem de seus alunos. Nossa discordância dessa vertente vem do fato de acreditarmos que o trabalho do professor não pode ser analisado somente a partir da aprendizagem de seus alunos, mesmo porque “a aprendizagem escolar não se esgota na atividade de ensino que a gera” (AMIGUES, 2004: 51).

Nosso intuito é que nossa pesquisa também vá além das preocupações didáticas que geralmente permeiam o trabalho do professor, algo apontado nos estudos de Lousada (2004, 2006). Os estudos sobre práticas de aprendizagem que estão centrados puramente nas teorias da didática levam em conta somente uma parcela do que é importante de ser verificado nas situações de aprendizagem escolar. Devolvé e Poudou-Zerbato (1998) pontuam que pesquisas na área de didática, pedagogia e ergonomia abordam diferentes objetos, usam diferentes metodologias, recolhem informações de diferentes lugares e pontos de vista e possuem até mesmo objetivos diferentes. Como exemplo, as autoras postulam que na didática o objeto estudado é “os saberes”, sendo que há um enfoque nas metodologias usadas para a apropriação de conteúdos; na pedagogia, por sua vez, o objeto estudado é “as práticas educativas”, com enfoque nas metas para possibilitar a educação, na natureza de conhecimentos a serem passados e nos métodos utilizados para transmitir conhecimentos; já na ergonomia o objeto é a “situação educativa”, e o enfoque é dado nos comportamentos do conjunto de atores envolvidos nessa situação, na atuação do sistema e nos efeitos do trabalho sobre a saúde desses envolvidos. Mesmo que não haja uniformidade entre essas três áreas, a diferença notada torna-se complementar quando olhamos para todos os fatores que compõem uma determinada situação de aprendizagem escolar. Para que verifiquemos o trabalho do professor em determinada situação de aprendizagem, fatores das três áreas podem ser levados em conta.

Existe certa dificuldade por parte da didática em compreender a relação existente entre três elementos importantes para o aprendizado escolar (saber, professor e aluno), o que, segundo Devolvé e Poudou-Zerbato (1998), faz com que suas práticas se voltem para um modelo tradicional. Como o modelo de interação entre esses três elementos é muito complexo, raramente fatores inerentes ao contexto são levados em conta no momento em que o indivíduo analisa determinada situação de aprendizagem (DEVOLVÉ e POUDOU-ZERBATO, 1998). É justamente essa lacuna que os estudos centrados na ergonomia podem ajudar a preencher. A partir do momento em que é dada maior atenção ao contexto e aos

atores envolvidos na situação de aprendizagem, pode-se criar um ambiente mais propício para a aprendizagem dos alunos e para o trabalho dos professores, e é justamente o que se propõe nos estudos baseados na ergonomia. Se o que é priorizado na didática não dá conta da complexidade notada nessas situações de aprendizagem vivenciadas diariamente, alguns fatores inerentes à ergonomia podem cooperar para que se estude com maior amplitude o processo de ensino e aprendizagem.

No Brasil, alguns estudos sobre o trabalho do professor são feitos no âmbito do grupo ALTER (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações), que foi criado em 2002 na Pontífica Universidade Católica de São Paulo (PUC SP)¹. As primeiras teses que trataram o trabalho educacional sobre o ponto de vista do trabalho do professor foram defendidas na PUC-SP, pioneira dessa abordagem, a partir de 2006, dentre as quais podemos citar a de Lousada (2006) – *Entre o Trabalho Prescrito e Realizado: Um Espaço para a Emergência do Trabalho Real do Professor* –, a de Abreu-Tardelli (2006) – *trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br Aportes para Compreender o Trabalho do Professor Iniciante em EAD* –, a de Bueno (2007) – *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*, assim como a dissertação de mestrado de Barricelli (2007) – *A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil* – e sua tese de doutorado (2012) – *Transformações e conflitos no processo de elaboração, de difusão e de utilização de instruções oficiais de Educação Infantil: um estudo genealógico*. Além de teses, outros estudos foram feitos no âmbito do mesmo grupo sobre o trabalho do professor (LOUSADA e BARRICELLI, 2011; BUENO, 2013; LOUSADA e BARRICELLI, 2012).

Além dos estudos mencionados, há muitas outras pesquisas que tratam do trabalho docente. No banco de teses da CAPES, por exemplo, a busca de teses que contenham esse título resulta em 93 pesquisas; se a busca é pelas palavras-chave, esse número sobe para 108; se buscamos o termo com o filtro resumo, o número de estudos encontrados vai a 343 resultados. No banco de teses da USP, por exemplo, a Faculdade de Educação é a que contém pesquisas que versam sobre o trabalho do professor. Como resultado de nossa busca, podemos destacar pesquisas como a que foi desenvolvida por Santos (2007) – *A escola pública, o trabalho docente e os professores iniciantes* –, a de Bezerra (2010) – *Contingências do*

¹ Mais informações sobre o grupo ALTER podem ser obtidas no site do CNPq (<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0071801UNZ1IKM>)

trabalho docente na escola pública: ensinar a ler e a escrever num contexto de mudança – (ambas no âmbito de doutorado), a de Catini (2008) – *Trabalho docente, capital e estado: crítica de interpretações sobre o magistério no Brasil* – e a desenvolvida por Silva (2012) – *A formação do trabalho docente: um estudo das teorizações acerca das dimensões pessoais no exercício da profissão*, sendo que as duas últimas são dissertações de mestrado.

Atualmente, no Brasil, alguns pesquisadores têm feito estudos que analisam o trabalho docente no ensino da língua materna e também no ensino de línguas estrangeiras, como o inglês e o francês. Como exemplos, podemos citar projetos desenvolvidos na Universidade Federal do Ceará (UFC) com a professora e pesquisadora Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) com as professoras e pesquisadoras Regina Celi Mendes Pereira da Silva e Betânia Passos Medrado, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) com a professora e pesquisadora Ana Maria de Mattos Guimarães. No Paraná, também há projetos sendo desenvolvidos na Universidade Estadual de Londrina (UEL) com as professoras e pesquisadoras Vera Lúcia Lopes Cristovão e Elvira Lopes Nascimento. Já na Universidade São Francisco (USF), em Itatiba, é a professora e pesquisadora Luzia Bueno quem coordena pesquisas de mestrado e/ou doutorado voltadas para estudar o trabalho docente. Destacamos ainda, especificamente na área do francês, os estudos feitos pela professora e pesquisadora Eliane Gouvêa Lousada na Universidade de São Paulo (USP) (LOUSADA, 2011; LOUSADA e DANTAS-LONGHI, 2014).

Nossa pesquisa tem como objetivo geral estudar o trabalho do professor de francês língua estrangeira (FLE) no contexto de ensino dos Centros de Estudos de Línguas de São Paulo (CEL SP) e dos Cursos Extracurriculares de Francês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH USP)². No contexto dos cursos extracurriculares de francês da FFLCH USP são desenvolvidas algumas pesquisas, dentre as quais podemos destacar a de Dantas-Longhi (2013) – *Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira?*, – a de Silva (2015) – *O vivido, o revivido e os possíveis do desenvolvimento em diálogo: um estudo sobre o trabalho do professor de FLE com os conteúdos culturais*³ – e a que está sendo desenvolvida por Soares, que investiga a aprendizagem do *métier* de ensino de FLE.

² O contexto em que a pesquisa se desenvolve será retomado com mais detalhes no Capítulo II - Procedimentos Metodológicos.

³ Já publicadas, as pesquisas de Dantas-Longhi e Silva podem ser encontradas no banco de teses da USP (<http://www.teses.usp.br>)

No que se refere às pesquisas feitas no contexto de ensino dos CEL de SP, efetuamos buscas no banco de dados da CAPES e da USP e constatamos que a maioria das pesquisas feitas nesse contexto refere-se ao ensino de língua espanhola. Podemos mencionar como exemplos a tese de Callegari (2008) – *Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol: caminhos possíveis. Análise e intervenção num centro de estudos de línguas de São Paulo* – e as dissertações de Santos (2011) – *Dimensões da qualidade educativa nos Centros de Estudos de Línguas do estado de São Paulo (CEL-SP): subsídios à implementação do ensino de espanhol nas escolas públicas paulistas* – e Maciel (2013) – *Teoria, prática e crenças no ensino: essência e harmonia na formação de professores de espanhol como língua estrangeira*. Na área do ensino de língua francesa, encontramos somente um estudo que leva em consideração o contexto de ensino multisseriado nas aulas de FLE. Trata-se do estudo feito por Godoy (2013) – *Juntar ou separar? Reflexões sobre o contexto multisseriado de ensino de francês como língua estrangeira nos centros de estudos de línguas*⁴. Em nossas buscas não encontramos estudos que tenham se centrado especificamente no trabalho do professor de francês que atua nos CEL de São Paulo. Sendo assim, nosso estudo vem preencher uma lacuna que existe na investigação sobre o trabalho do professor que ministra aulas de FLE nesse contexto específico. Nossa pesquisa apresenta também o diferencial de juntar dois contextos de ensino diversos: o dos CEL SP, o qual não conta com estudos feitos sobre o trabalho do professor de FLE, e o dos cursos extracurriculares de francês da FFLCH USP, que conta com estudos sobre o trabalho do professor, mas não considerando outro contexto. Com a junção desses dois contextos em nosso estudo, temos interesse em confrontar duas realidades: a do ensino de francês no contexto da escola pública e a do ensino de francês num curso livre de uma universidade pública.

Esta pesquisa está inserida numa das linhas de pesquisa do grupo ALTER-AGE USP⁵, do qual faço parte. Nesse grupo, algumas pesquisas têm se desenvolvido tomando como contexto de ensino os cursos extracurriculares de francês da FFLCH USP. Além dos estudos já citados anteriormente, há estudos desenvolvidos também na área da didática das línguas. Podemos citar como exemplo as pesquisas desenvolvidas por Rocha (2014), Melão (2014), Oliveira (2014), Zani (2013), Guimarães-Santos (2012) e Abreu (2012).

⁴ Todos os estudos mencionados podem ser encontrados em <http://www.teses.usp.br>

⁵ Grupo certificado pelo CNPq. Mais informações em <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=00678018KT1AMW>

Para embasarmos o estudo que fazemos do trabalho do professor, fundamentamos nossa pesquisa no referencial teórico do interacionismo social (IS), pois ele objetiva estudar o desenvolvimento humano, para o qual o trabalho tem um papel primordial. Tomamos, portanto, como ponto de partida o quadro teórico mais amplo e geral do interacionismo social, que é uma orientação epistemológica adotada por diversos estudiosos, dentre os quais Vygotski (1927-1999). O interacionismo social é fonte de três correntes teóricas usadas em nosso estudo: i) o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) proposto por Bronckart (1999, 2006, 2008) e difundido no Brasil a partir dos estudos de Machado (1995, 2009). O ISD é a principal corrente teórica na qual nos baseamos, pois sua preocupação é o estudo de uma das facetas do IS que se mostra primordial para nosso estudo: o papel da atividade de linguagem no desenvolvimento humano. Com efeito, veremos que nosso estudo se propõe a estudar como as verbalizações em situação de trabalho educacional contribuem para o desenvolvimento dos envolvidos na situação. Portanto, várias outras são as contribuições do ISD para nosso estudo, e entre elas está o fornecimento de um modelo de análise de textos – a arquitetura textual; ii) a Clínica da Atividade (CLOT, 1999; CLOT et al., 2001), da qual nos valem para auxiliar na interpretação dos dados que serão analisados. É também na Clínica da Atividade que estão fundamentadas as discussões sobre métodos de transformação da atividade de trabalho, dentre os quais a instrução ao sócia, que usamos em nosso estudo e que forneceram os dados que serão analisados; iii) a Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação (AMIGUES, 2002, 2004; SAUJAT, 2002, 2004; FAÏTA, 2004), que também nos auxilia na interpretação dos dados analisados e nos fornece preciosas contribuições no estudo do trabalho do professor. O emprego dessas três correntes teóricas em nossa pesquisa será mais bem explicitado no capítulo em que trataremos do referencial teórico, mas convém esclarecer que, oriundos de uma mesma orientação epistemológica, essas correntes podem ser complementares quanto ao tratamento dos dados que usaremos em nosso estudo, o que é feito também por outros integrantes do grupo ALTER-AGE e mesmo pelos teóricos dessas correntes.

Em nossa pesquisa, partimos do pressuposto de que as prescrições estão no centro da atividade do professor. A partir do momento em que se constituem como mecanismos que desencadeiam as ações dos professores, as prescrições podem ser consideradas como parte constitutiva de seu trabalho (AMIGUES, 2004). Mas, o que são prescrições? Como elas estão inseridas na profissão de ensino? Segundo Adam (2001), citado por Bronckart e Machado

(2004), os textos que “prescrevem” – o trabalho, em nosso caso – podem ser nomeados de maneiras diferentes, sendo que, por vezes, são chamados de textos prescritivos, textos injuntivos, textos procedimentais, textos de incitação à ação etc. Filliettaz (2004), por sua vez, coloca os textos procedimentais e prescritivos num mesmo patamar e afirma que ambos são textos que incitam à ação. Do ponto de vista da interação, os textos prescritivos podem ser considerados aqueles que “dizem para fazer” (*dire de faire*) (ADAM, 2001: 26 apud FILLIETTAZ, 2004: 153). Já no que concerne à profissão de ensino, Daguzon e Goigoux (2007) afirmam que as prescrições são textos que orientam o professor a conceber, organizar e realizar seu trabalho, podendo elas ser de caráter primário (programas de ensino das instituições, instruções oficiais, leis etc.) ou secundário (prescrições oriundas da formação profissional, por exemplo). Para Goigoux (2002), o trabalho prescrito pode ser considerado o conjunto do que é definido pela instituição escolar e que é comunicado aos professores, de forma a ajudá-los a conceber, organizar e realizar seu trabalho. O autor considera que esse tipo de prescrição feita aos professores pode tomar a forma tanto de publicações de programas de ensino e de instruções que definem as expectativas da instituição escolar como também de avaliações do trabalho dos professores por órgãos de inspeção, o que é realizado durante o desenrolar de sua atividade, mas que pesa antecipadamente na concepção da atividade que será desenvolvida (GOIGOUX, 2002: 78). Visto que o conceito de prescrição, bem como os textos que o materializam, apesar de explicáveis, podem ser nomeados de formas diferentes, adotaremos em nossa pesquisa duas expressões para nos referirmos às prescrições: utilizaremos por vezes a expressão “textos que prescrevem” e às vezes “textos que orientam” o trabalho do professor⁶.

Apesar de nos referirmos às prescrições usando, na maioria das vezes, a palavra “texto”, por vezes elas podem não estar redigidas ou explicitadas em um documento. Daniellou (2002) considera que as prescrições podem nem mesmo ser intencionais. Assim, tais prescrições, que podem ser construídas no âmbito institucional a partir de necessidades

⁶ Adotamos o termo “orientação” pensando que, no contexto de ensino, muitos dos textos que prescrevem o trabalho do professor advêm não somente dos documentos oficiais, mas também podem ser oriundos do estabelecimento de ensino, o que pode conferir um caráter modalizado às prescrições, de modo com que elas sejam vistas mais como conselhos e orientações.

oriundas do contexto situacional, se caracterizam como prescrições implícitas e, como não são necessariamente formalizadas, podem adquirir um caráter não-oficial⁷.

Explicitada a importância das prescrições para o trabalho do professor, é compreensível que esse seja um ponto relevante de nossa investigação. No entanto, outro motivo, além dos já expostos, se coloca como pertinente para que estudemos os textos que prescrevem / orientam o trabalho do professor. Bronckart (2008) postula que os textos prescritivos são o primeiro lugar de morfogênese da ação do trabalhador. Se quisermos compreender o trabalho do professor, é importante que entendamos quais são as capacidades requeridas desse profissional e o que se espera dele para que possa ser bem sucedido (BRONCKART, 2008).

Considerando o trabalho em seu sentido mais amplo, e não somente o trabalho do professor, podemos considerar o distanciamento que existe entre o que foi prescrito e o que de fato foi realizado pelo trabalhador. Com efeito, é compreensível que o trabalho não seja executado necessariamente como está postulado por instâncias que concebem as prescrições, visto que inúmeros fatores podem contribuir para que haja um distanciamento entre o que se orienta a ser feito e o que é efetivamente realizado pelo trabalhador. Falando especificamente do trabalho do professor, Lousada e Barricelli consideram a distância entre o trabalho prescrito e o realizado natural, já que “é a partir da adaptação das prescrições, para seu contexto de ensino, que o professor poderá construir sua identidade profissional” (LOUSADA e BARRICELLI, 2011). Para estudiosos da ergonomia da atividade, é central a tripartição existente no trabalho: o trabalho prescrito, o trabalho realizado e o trabalho real (ou real da atividade). No trabalho do professor, por exemplo, o trabalho é pensado por agentes externos à sua realização em sala de aula. Programas, leis e diretrizes são “advindos de uma cascata hierárquica desde o nível nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases, passando pelos PCN, os quais são retomados / repensados no âmbito de cada estabelecimento escolar e dos coletivos de trabalho” (SOUZA-E-SILVA, 2004: 90). Recebidas essas prescrições, o professor precisa, portanto, trabalhar com elas no sentido de gerenciar o que lhe é instruído levando em consideração o contexto específico de ensino em que se encontra (a comunidade escolar, os alunos e suas dificuldades, os impedimentos que se colocam em situação de sala de aula etc.).

⁷ O emprego da expressão “textos que prescrevem / orientam o trabalho” em nossa pesquisa está, portanto, necessariamente relacionado aos documentos que compõem nosso corpus e que foram analisados. A referência às prescrições implícitas se dará majoritariamente quando tratarmos do contexto de trabalho dos professores participantes.

O professor, dessa forma, atua para “organizar um meio de trabalho coletivo dos alunos” (AMIGUES, 2004: 50) e efetua escolhas, realizando o que é mais conveniente e eficaz segundo as variadas situações. O trabalho realizado é considerado aquilo que o professor efetivamente fez para atingir os objetivos postos nas situações de aprendizagem vividas. É a parte visível de seu trabalho, ou seja, o que ele escolheu como ações concretas que propiciaram o andamento de determinada aula.

Nesse processo, porém, o professor fez suas escolhas mentalmente e, por razões diversas, deixou de escolher determinadas ações que também seriam possíveis. É o que Clot (1999), baseado em Vigotski (1997), chama de trabalho real ou real da atividade. Esse conceito leva em consideração os fatores que fizeram com que o trabalhador desistisse de determinadas ações em favor de outras, chamadas por Clot (1999) de: os comportamentos que venceram. Para mencionar um exemplo ligado ao trabalho educacional, podemos dizer que, em seu contexto diário de trabalho, o professor pode se deparar com situações pontuais em que aquilo que ele gostaria de ter feito não pôde, de fato, ser realizado. Algum imprevisto ocorrido na sala de aula pode gerar uma limitação em relação ao tempo, por exemplo; ou ainda o professor, por ter percebido em seus alunos algo que lhes impediria de aprender determinado conteúdo previsto para ser trabalhado, efetua escolhas diferentes daquelas que haviam sido planejadas anteriormente. O abandono de certas escolhas pode se dar também pelo fato de o professor considerar que a abordagem com os alunos não daria certo, ou ainda por não encontrar estratégias que favorecessem a aquisição de determinado conteúdo por parte dos alunos. Enfim, podem ser diversos os fatores que fazem com que o professor escolha alguns comportamentos em detrimento de outros. A importância de compreendermos os conceitos de trabalho prescrito, trabalho realizado e trabalho real (ou real da atividade) reside no fato de que esses conceitos evidenciam como se constitui o trabalho do professor e de qualquer outro trabalhador. Um mecânico, por exemplo, pode ter ciência de como um procedimento deve ser feito segundo um manual, mas por fatores contextuais pode fazer determinado reparo considerando algumas variações em relação ao que nele está prescrito, ou mesmo pode (ser levado a) escolher outra(s) forma(s) de fazer tal reparo, considerando que as prescrições do manual não indicam o modo mais prático, por exemplo.

Explicitadas as motivações teóricas que justificam nosso estudo, relatamos agora como a problemática do trabalho do professor cruzou meu espaço acadêmico e profissional. O

interesse em estudar as relações entre linguagem e trabalho surgiu quando eu⁸ atuava em uma empresa de comércio varejista de bens culturais em São Paulo. Naquela época, meu interesse era o de compreender o ambiente de trabalho por meio dos textos que ali circulavam. Assim, em um projeto de Iniciação Científica estudei os textos que eram expedidos oficialmente pelo departamento de comunicação interna na sede da empresa no Brasil e na França, estabelecendo também comparação entre esses dois contextos de produção. Ao término da graduação e da Iniciação Científica seguiu-se a mudança de emprego e também uma mudança de interesse em meus estudos. Atuando então como professor de língua portuguesa no ensino público de São Paulo e, posteriormente, como professor de FLE nos cursos extracurriculares da FFLCH USP, minhas atenções se voltaram para o estudo do trabalho do professor. Como havia tido a oportunidade de fazer os estágios obrigatórios da licenciatura em francês em um dos CEL de São Paulo, comecei a refletir sobre o trabalho dos professores no contexto da escola pública e das dificuldades com as quais já tinha tido contato na época dos estágios. Se, em relação ao ensino de língua portuguesa, me deparava com professores que tinham prescrições a respeito de tudo o que deveriam fazer (qual material didático adotar, como proceder com as dificuldades dos alunos etc.), por outro lado, no ensino de francês nos CEL, encontrava justamente o oposto, já que os professores não podiam adotar material didático por uma política dos CEL, tinham que lidar com as dificuldades dos alunos em um contexto de classes multisseriadas e, na maioria das vezes, não tinham nem o apoio de reuniões pedagógicas.

De início, a investigação a que me propunha abarcava o contexto do ensino de português nas escolas regulares e dos CEL para o ensino de línguas estrangeiras. Posteriormente, em reuniões e discussões com minha orientadora e com o grupo de pesquisa do qual faço parte (ALTER-AGE/CNPq), percebemos que confrontar as duas realidades seria metodologicamente difícil, eu ainda contaria com dificuldades para juntar professores que atuavam em contextos e, principalmente, com objetivos muito diferentes. Assim, decidimos, em conjunto, redirecionar a pesquisa para estudarmos somente o trabalho do professor que atuava com línguas estrangeiras nos Centros de Estudos de Línguas. Nesse novo intuito, novos impedimentos se colocaram, de modo que um novo direcionamento se fez necessário, com a inclusão do estudo sobre o trabalho do professor que atua nos cursos extracurriculares

⁸ A primeira pessoa será usada quando se tratar do meu relato específico, e não de minha posição enquanto pesquisador.

de francês da FFLCH USP. Esse duplo contexto da pesquisa será detalhado no capítulo de Metodologia. Dito isso, o presente estudo abarca as preocupações que eu já tinha ao fazer a Iniciação Científica, relacionadas à linguagem e trabalho, acrescidas de meus interesses atuais sobre o trabalho do professor.

Ao confrontar duas realidades diferentes – o do ensino de francês oferecido na escola pública (CEL SP) e em um curso de extensão na universidade –, esta pesquisa se mostra inovadora, sobretudo pois ela é desenvolvida sob o prisma de duas vertentes das Ciências do Trabalho, como veremos mais à frente. Não há estudos em que se confronte o trabalho do professor considerando especificamente esses dois contextos. Por outro lado, nossa investigação também se mostra pertinente, uma vez que pretendemos mostrar que, mesmo atuando em contextos de ensino diversos, há convergências no trabalho do professor que atua no ensino de FLE – convergência que pode ser ratificada pela formação de um coletivo de trabalho, por exemplo. A relevância de nosso trabalho se mostra também pelo fato de ele preencher lacunas que existem nas pesquisas que são desenvolvidas no âmbito do grupo ALTER-AGE e no que diz respeito ao ensino do francês: i) somente os estudos feitos por mim e Fazion ultrapassam o contexto de ensino de FLE nos cursos extracurriculares da FFLCH USP e consideram o ensino da rede pública. O contexto em que se desenvolve a pesquisa de Fazion⁹, no entanto, é o Centro de Línguas Estrangeiras Modernas do Paraná (CELEM). Levando em consideração o estado de São Paulo, a pesquisa que desenvolvo é a única dentro do grupo de estudos que ultrapassa os limites da universidade e considera o trabalho que o professor desenvolve na escola pública; ii) este é o estudo que inicia no grupo os estudos sobre o trabalho do professor trazendo a entrevista de instrução ao sócia como novo instrumento de produção de dados¹⁰. Em estudos anteriores sobre o trabalho do professor, foram usados outros instrumentos, como as entrevistas de autoconfrontação e, em outros, a instrução ao sócia foi usada, porém para estudar o trabalho do tutor. Isso confere à nossa pesquisa esse caráter pioneiro. O uso da instrução ao sócia se justifica pois ela se mostrou como um método de intervenção possível pelo fato de que nossa pesquisa não se atém somente aos cursos extracurriculares na USP. Considerando que estudaríamos também o

⁹ A citada pesquisa se desenvolve no âmbito de doutorado, e tem como título provisório “A elaboração de livro didático pelos professores de francês do Centro de Línguas do Estado do Paraná com o uso dos gêneros textuais: análise de uma experiência”.

¹⁰ Como veremos adiante, a instrução ao sócia não se configura apenas como método de produção de dados. A discussão sobre os instrumentos, porém, será feita no Capítulo I – Pressupostos Teóricos.

contexto de trabalho dos professores dos CEL, percebemos a necessidade de empregar um método que fosse menos invasivo e que nos traria menos complicações para ser levado adiante. O fato de as autoconfrontações envolverem o procedimento de várias gravações em vídeo (das aulas e das entrevistas com os professores), sendo necessário o uso de câmeras de vídeo e computadores para projeção (o que certamente seria difícil nos CEL), nos fez pensar na instrução ao sócia também como um método mais viável, uma vez que o registro das entrevistas se dá somente em áudio.

Tendo essas considerações em mente, gostaríamos de abordar outro fator que influenciou a escolha da entrevista de instrução ao sócia e não, por exemplo, um outro tipo de entrevista que visa apenas a coleta de dados. Justamente, um dos interesses que permeiam nossa pesquisa é o do desenvolvimento dos que estão nela envolvidos, sobretudo os professores, mas o próprio pesquisador¹¹. Um constante processo de reflexão nos tem levado a aliar nosso interesse em estudar o trabalho do professor às lacunas que este pode encontrar em sua atividade profissional. Dessa forma, partimos das dificuldades que lhe são (im)postas no / pelo contexto em que atua e procuramos trabalhar a partir da verbalização dessas dificuldades, no intuito de iniciar um processo de reflexão que culmine posteriormente no desenvolvimento dos envolvidos. Sendo assim, os professores que participam de nossa pesquisa foram convidados a fazê-lo voluntariamente, e nosso intuito, depois de algumas tentativas e de termos refletido melhor sobre qual era o nosso papel, é que ao longo do trabalho desenvolvido possamos efetuar intervenções que auxiliem os professores em suas dificuldades e desafios. O desenvolvimento e a formação de professores são fatores presentes nos aportes teóricos dos quais nos valem, a saber, a clínica da atividade e a ergonomia da atividade. Essa também é a perspectiva de outros estudos desenvolvidos por membros do Grupo ALTER-AGE (SILVA, 2014; DANTAS-LONGHI, 2013). Assim, nosso interesse não reside somente em coletar dados concernentes ao trabalho desses profissionais. Mais que isso, nossa expectativa é a de que eles possam passar por um processo de desenvolvimento propiciado pelos momentos em que nos dedicamos a discutir e refletir sobre seu trabalho.

¹¹ Apesar de reconhecermos que há desenvolvimento de todos os envolvidos, nesta pesquisa, nos ateremos a estudar o desenvolvimento dos professores.

2. Objetivos e perguntas de pesquisa

Como já citamos anteriormente, o objetivo geral de nossa pesquisa é o de estudar o trabalho do professor de FLE no contexto dos Centros de Estudos de Línguas de São Paulo (CEL SP) e nos Cursos Extracurriculares de Francês da FFLCH USP. Aderimos ao que diz Bronckart (2008) quando o autor menciona que a compreensão do trabalho do professor é possível quando entendemos quais são as prescrições que lhe são feitas. Assim, nosso objetivo geral se decompõe em alguns objetivos específicos que serão explicitados adiante.

Um de nossos interesses é o de verificar em que medida o trabalho do professor é afetado (ou não) por textos que prescrevem / orientam esse trabalho. Partindo do fato de que as prescrições podem direcionar as ações dos professores, é admissível que estes operem mecanismos que os ajudem a (re)definir suas práticas para se adequar àquilo que está preconizado nos textos que incidem sobre seu trabalho. Por outro lado, a distância entre aquilo que é prescrito e o que foi realmente realizado pelo professor pode se configurar como uma “resposta às prescrições” ou mesmo uma “questão a elas endereçada” (SOUZA-E-SILVA, 2004: 95). Sob esse ponto de vista, podemos considerar, portanto, que as prescrições feitas pelos órgãos governamentais e/ou instituições de ensino podem afetar ou não o trabalho do professor.

Em nossa pesquisa, trabalhamos com o fato de os textos que prescrevem / orientam o trabalho do professor de FLE serem insuficientes ou quase inexistentes. Essa constatação encontra eco no fato de o ensino de francês não ser obrigatório no Brasil e, por isso, não ser contemplado em prescrições que são dadas aos professores que lecionam outros idiomas, como o inglês e o espanhol, por exemplo. Prova disso é que o francês não está incluído no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e nem no Programa Nacional do Livro Didático para Línguas Estrangeiras Modernas (PNLD-LEM). Dito isso, nossa investigação toma também o seguinte direcionamento: se há carência de textos que prescrevam / orientem o trabalho do professor de FLE, como este organiza seu trabalho?

Outro ponto de nossa investigação diz respeito a como o professor vê seu próprio trabalho. E qual é a visão de si mesmo nesse trabalho? Essa perspectiva de investigação advém da junção das anteriores. O fato de haver, mesmo que minimamente, textos que prescrevam / orientem o trabalho do professor pode fazer com que ele defina suas escolhas a partir do que lhe é demandado. Se, por outro lado, o professor julga insuficientes as

orientações que existem para seu trabalho, isso pode acarretar mais dificuldades e desafios em sua atividade de concepção de tudo que lhe falta. Assim, levando em consideração as limitações e possibilidades advindas do contexto em que atua, o professor tem um ponto de vista a respeito de seu próprio trabalho e a respeito de si mesmo no trabalho, e é esse um de nossos pontos de indagação.

As perguntas de pesquisa expostas a seguir retomam e sintetizam as considerações feitas, e se configuram em nossos objetivos específicos, dando também o direcionamento da pesquisa:

1. Como os textos que orientam o trabalho dos professores, oriundos de documentos oficiais e institucionais, interferem (ou não) em seu trabalho nos dois contextos?
2. Quais os pontos semelhantes e divergentes de tais textos oriundos de órgãos governamentais e de estabelecimentos de ensino em relação ao trabalho do professor?
3. Há orientações para o trabalho dos professores nos dois contextos que não estão explícitas nos documentos oficiais? Quais?
4. Quais os pontos semelhantes e divergentes de tais orientações nos dois contextos?
5. Qual é o posicionamento dos professores de francês nos dois contextos em relação:
 - ao seu trabalho?
 - aos textos que o orientam?
 - às orientações para o seu trabalho, quer sejam explícitas ou não?

Para responder às perguntas acima, nossa dissertação está dividida em quatro capítulos. O capítulo 1 trata dos pressupostos teóricos que embasam nosso estudo; no capítulo 2 estão explicitados os procedimentos metodológicos empregados para viabilizar a pesquisa; no capítulo 3 mostramos os resultados de nossas análises e, finalmente, no capítulo 4 fazemos nossas considerações finais.

Abaixo mostramos mais detalhadamente o que será tratado em cada um desses capítulos.

Capítulo I – Pressupostos Teóricos

Esse capítulo está dividido em três seções. Na primeira, nos atemos a apresentar o aporte teórico mais geral que embasa nosso estudo, o interacionismo social, discutindo também os instrumentos psicológicos e as questões referentes ao desenvolvimento humano. Na segunda seção falamos do interacionismo sociodiscursivo, mostrando também como analisamos o trabalho pela linguagem e como percebemos o desenvolvimento humano também pela linguagem. Finalizamos a segunda seção falando do modelo de análise textual que usamos em nosso estudo, mostrando cada nível de análise da arquitetura textual e dando exemplos a partir de um texto midiático. A terceira seção é dedicada à análise do trabalho a partir das perspectivas teóricas que adotamos. Nessa seção, falamos especificamente sobre a análise do trabalho do professor de um ponto de vista mais abrangente, em seguida abordamos a clínica da atividade e o trabalho do professor pela perspectiva da ergonomia da atividade. Posteriormente, nos atemos a falar sobre os métodos de intervenção e transformação das situações de trabalho e, por último, falamos da resolução de problemas no trabalho.

Capítulo II – Procedimentos Metodológicos

As quatro seções do capítulo 2 estão organizadas da seguinte maneira: na primeira seção encontramos informações sobre o contexto da pesquisa, dos cursos extracurriculares de francês e dos centros de estudos de línguas, assim como dos participantes da pesquisa. Na segunda seção encontram-se as informações sobre as etapas de coleta e produção de dados. Na terceira seção falamos sobre a seleção de dados, explicitando quais documentos oficiais foram selecionados e quais trechos desses documentos foram, de fato, analisados. A quarta seção contém as informações sobre a etapa de produção de dados, feita com entrevistas preliminares e com a instrução ao sócio. Nessa seção informamos também como foram transcritos, analisados e interpretados os dados produzidos.

Capítulo III – Resultados das Análises

Nesse capítulo, mostramos os resultados das análises em duas seções. Na primeira seção, estão discutidos os resultados das análises dos documentos oficiais. Explicitamos os níveis da arquitetura textual que cooperam para as discussões finais da pesquisa e para as respostas das perguntas feitas. A segunda seção está dividida em duas partes: na primeira,

discutimos os dados que resultam da análise da primeira instrução ao sócia feita com os dois professores; na segunda, explicitamos os resultados da análise da segunda instrução ao sócia, também feita com os dois professores.

Capítulo IV – Considerações Finais

O último capítulo de nossa dissertação está dividido em duas partes: na primeira, fazemos a discussão dos resultados, retomando o que está posto como nossos objetivos e respondendo às perguntas que guiaram a pesquisa; na segunda, lançamos um olhar final sobre o trabalho desenvolvido na pesquisa, indicando de forma geral as conclusões a que chegamos. Além disso, fazemos alguns apontamentos acerca de possíveis melhorias ou alternativas de condução do estudo feito, assim como as contribuições que ele pode trazer para a teoria utilizada e os professores de FLE.

Capítulo I – Pressupostos Teóricos

1.1. O interacionismo social

Nosso trabalho tem como base teórica mais ampla o Interacionismo Social, sobretudo as pesquisas de Vigotski (1997) e seus desdobramentos. As as correntes teóricas nas quais nos apoiamos para fomentar as discussões deste estudo, que serão expostas adiante, são vertentes dessa corrente teórica maior. Para Bronckart (2008: 63), a teoria vigotskiana não é propriamente uma corrente teórica: ela “se inscreve numa perspectiva epistemológica” que opera em “uma *dialética da continuidade e da mudança*”, o que aponta para os estudos desenvolvidos sobre aprendizagem e desenvolvimento. Vigotski (1896-1943) é um dos teóricos em cujos estudos estão fundamentados os pressupostos do interacionismo social, e é nesses estudos que nossa pesquisa está fundamentada, sobretudo os que dizem respeito à aprendizagem. Conceitos importantes como o de desenvolvimento humano são oriundos dos estudos desse psicólogo e autor.

Para a vertente interacionista, a prática social é extremamente importante para a aprendizagem. Prova disso é que Vigotski considera o aprendizado escolar como um dos grandes propulsores do desenvolvimento mental humano (VIGOTSKI, 2008). A idade escolar, momento em que são intensificadas as relações sociais, é, portanto, um período muito importante para o desenvolvimento do indivíduo.

Os estudos vigotskianos em psicologia mostraram uma necessidade de unificação dessa ciência. Ao discorrer sobre a psicologia como ciência, Friedrich (2012) aponta que Vigotski (1927) percebia a fragmentação dos conceitos e métodos usados nessa área de estudos, chegando a chamar de “crise” a situação pela qual ela passava. O autor “tentava desenvolver as bases e as premissas necessárias para uma psicologia que pudesse ser uma ciência por inteiro” (FRIEDRICH, 2012: 21) e, verificando o grau de esfacelamento pelo qual a disciplina passava, se propôs a unificá-la, fazendo para isso “um estado da arte da psicologia de seu tempo” e “esboçando os princípios fundamentais de uma psicologia que se quer científica” (FRIEDRICH, 2012: 23). Segundo Bronckart (2008: 64), o posicionamento assumido por Vigotski (1927) é o de recusa em relação à divisão não somente da psicologia, mas também das ciências humanas em geral, concentrando esforços para “identificar uma *unidade de análise do funcionamento e do desenvolvimento humano* que, ao mesmo tempo,

fosse teleológica e integrasse as dimensões biológicas, emocionais, cognitivas, semióticas, sociais, históricas etc., das condutas humanas” (BRONCKART, 2008: 64). Esse propósito vigotskiano pode ser considerado uma proposta para uma “ciência do humano” (BRONCKART, 2006), em que as ciências humanas e sociais teriam maior intercâmbio de ideias entre si. Levando em consideração essa proposta e associando-a a alguns fatores da atualidade, pode-se considerar que ela, de certa forma, foi levada adiante e difundida. O fato de alguns estudiosos de diversas áreas (linguistas, psicólogos, ergonomistas, profissionais da educação em geral etc.) se apoiarem nos pressupostos do interacionismo social para levar a cabo suas discussões e reflexões pode ser um dos fatores que contribuem para que consideremos a difusão do pensamento e das propostas vigotskianas. As correntes teóricas que fazem parte de nosso estudo também podem ser consideradas exemplos dessa postura vigotskiana, uma vez que é possível perceber um intercâmbio de ideias e conceitos oriundos de áreas diferentes (psicologia, ergonomia, linguística etc.).

Neste capítulo, dedicaremos-nos a mostrar quais as correntes teóricas oriundas do interacionismo social que servem de base para nosso estudo. Veremos que o posicionamento de unificar as ciências humanas, defendido nos estudos vigotskianos, deixou alguns traços nas vertentes do interacionismo social que adotamos, uma vez que elas partilham de vários conceitos e pressupostos com origem nessa corrente epistemológica mais ampla. Esses conceitos teóricos, por sua vez, mostram-se fundamentais para guiar nossas discussões e podem aparecer mais de uma vez ao longo deste capítulo, uma vez que são partilhados pelas três principais correntes teóricas que adotamos. Nesta primeira seção abordaremos alguns conceitos caros ao interacionismo social e importantes para esta pesquisa, tais como os instrumentos psicológicos e a concepção vigotskiana do desenvolvimento. Na segunda seção falaremos da principal corrente teórica de nosso estudo, o Interacionismo Sociodiscursivo. Não menos importante, a última seção tratará da análise do trabalho e, mais especificamente, do trabalho do professor. É nessa última parte que apresentaremos duas outras correntes teóricas que também são vertentes do interacionismo social: a Clínica da Atividade e a Ergonomia da Atividade.

1.1.1. Os instrumentos psicológicos

A noção de instrumento psicológico foi proposta por Vigotski (2004) ao estudar a maneira pela qual o homem se relaciona com o mundo e com os seres. Como veremos, essa noção tem estreita relação com o psiquismo e com o conceito de atividade mediatizante. Antes de nos atermos a falar sobre o psiquismo, a atividade mediatizante e os instrumentos psicológicos, é importante informar que tais conceitos estão ligados à psicologia, disciplina na qual Vigotski (2004) desenvolveu importantes estudos que servem também para compreendermos as questões sobre aprendizagem e desenvolvimento que norteiam nossa pesquisa.

Para Vigotski (2004), a consciência humana não abarca todos os fatos da realidade. Se ela fosse capaz de se atentar a tudo que acontece e/ou aconteceu, seria quase impossível que conseguíssemos agir no mundo, tamanho o grau de informações que ela absorveria. Friedrich (2012: 48), dialogando com Vigotski (2004), pontua que “o psiquismo nunca reflete a realidade”, antes tem a função de construir “ilhas de segurança”, transformando a percepção do mundo de modo que seja possível nele agir e viver. Dessa forma, os fatos que existem na realidade são filtrados, selecionados, isolados, e só temos acesso aos dados da realidade a partir do momento em que julgamos que tais dados são importantes para nós.

A título de exemplo, pensemos em uma conversa entre uma professora e uma mãe a respeito de um problema escolar que ocorreu com o filho desta. Imaginemos que à noite a mãe compartilhe com o pai o problema ocorrido para que ambos pensem em uma solução. Tomando esse exemplo à luz do conceito de psiquismo, podemos afirmar que a mãe, ao relatar a conversa que teve com a professora do filho ao pai, não reproduzirá minuciosamente o diálogo com a professora, antes selecionará e filtrará as informações a serem repassadas, uma vez que é difícil reproduzir na integridade e fielmente a conversa tida durante o dia, já que houve depois desse fato outros acontecimentos durante o dia que, de certa forma, interferem na percepção da mãe. Todos os fatos ocorridos ao longo do dia, que podem ser de ordem diversa, cooperam para que a mãe filtre as principais informações a serem passadas ao pai, já que seria impossível agir no mundo sem que as informações fossem filtradas / selecionadas.

Friedrich (2012: 47) aponta, à luz de Vigotski (2004), que é o psiquismo que faz o isolamento, a separação e as escolhas dos dados da realidade, filtrando-os como um funil e

funcionando, portanto, como um instrumento. Podemos considerar, a partir disso, que existe uma relação estreita entre o psiquismo e os instrumentos psicológicos, o que retomaremos adiante.

A memorização que determinado indivíduo pode fazer de um fato da realidade é um bom exemplo para falarmos de instrumento psicológico. Na concepção vigotskiana, contrariamente à concepção behaviorista, as relações entre o homem e o mundo se constituem como relações mediatizadas. O mesmo ocorre com a memória, pois, para ele, a memorização não ocorre de forma associativa, direta, mas de forma indireta, com o auxílio do instrumento. Essa posição se antepõe às concepções reflexológicas e behavioristas porque, segundo elas, a relação entre a tarefa de memorizar algo e a memorização efetiva é direta, o que se caracteriza como uma “memória natural”, em que o vínculo que se estabelece é associativo. Vejamos a figura 1.1 abaixo:

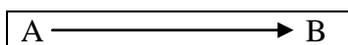


Figura 1.1 – Memorização de forma associativa e direta¹²

Se considerarmos que A seja a tarefa de memorizar uma informação e B a memorização efetiva da informação, a seta indica que o processo se dá naturalmente, de forma associativa. Assim como a seta na figura parte diretamente de A em direção a B, a concepção behaviorista defende que a memorização se dá igualmente de forma direta, sem intervenções outras.

A figura a seguir, por sua vez, mostra a concepção vigotskiana:

¹² Figura adaptada de Friedrich (2012: 54), de quem tomamos também o exemplo da memorização.

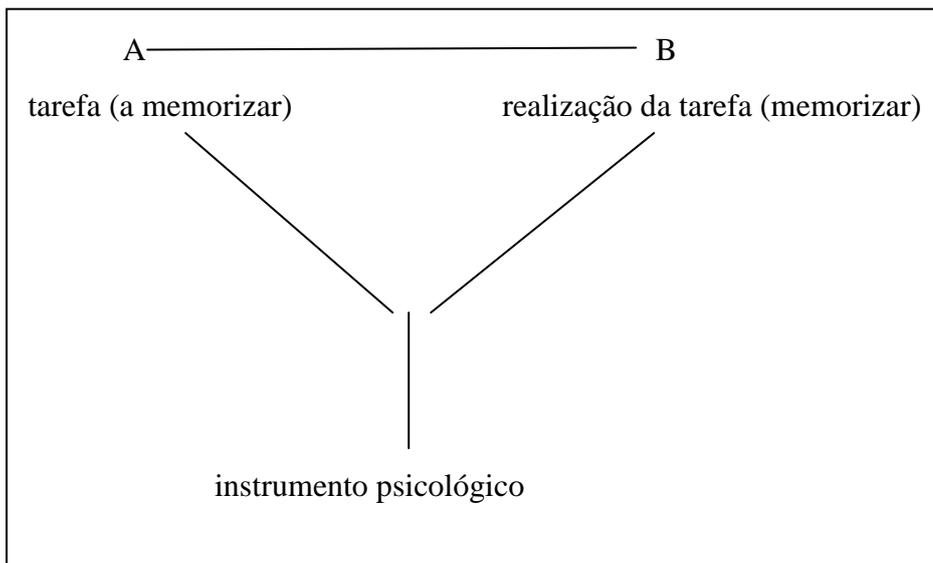


Figura 1.2 – Memorização mediada pelo instrumento psicológico¹³

Podemos verificar que, na segunda figura, a relação entre A e B não é direta, e sim auxiliada pelo instrumento psicológico. Vigotski (2004) pontua que esse vínculo indireto é um vínculo mediado pelo instrumento psicológico. Se na visão reflexológica e behaviorista há a memória natural, a visão vigotskiana é a de que há uma “memória artificial”, o que o autor chama também de “funções psíquicas superiores”. O instrumento psicológico não age no mundo exterior, mas na atividade psíquica do sujeito, “sendo esse instrumento um meio de influência do sujeito sobre si mesmo, um meio de autorregulação e autocontrole” (FRIEDRICH, 2012: 57).

Uma pessoa que precisa memorizar uma senha numérica, por exemplo, pode estabelecer técnicas que a ajudem a se lembrar da senha quando necessário. Assim, os números de uma senha bancária podem ser associados a determinado número de telefone, por exemplo. É possível também que a pessoa memorize a senha estabelecendo uma relação entre os números digitados e os movimentos feitos por sua mão ao digitá-los, ou ainda criando em sua mente um “desenho” feito no teclado numérico ao digitar sua senha, como um “X”, uma forma retangular ou outro tipo de desenho que lhe permita fazer a associação. Tais técnicas de memorização se configuram como instrumentos psicológicos que agem na atividade psíquica do sujeito.

¹³ Figura adaptada de Friedrich (2012: 55).

Para Vigotski (2004), há ainda uma diferença entre instrumento psicológico e instrumento de trabalho. Se este pode ser usado por um indivíduo com o intuito de cumprir uma tarefa física (o martelo que auxilia o homem na tarefa de colocar um prego numa parede, por exemplo), aquele, por sua vez, é empregado numa atividade psíquica do sujeito. Essa diferença pode ser esclarecida se, tomando o exemplo de Friedrich (2012), pensarmos na diferença entre atividade mediatizada e atividade mediatizante. Se para fazer um buraco em determinada pedra o indivíduo se vale de um metal e um martelo, existe o uso dos instrumentos de trabalho (martelo) e da força para que a ação se concretize. Já que houve o controle da ação por meio dos instrumentos (martelo), a ação é mediatizada. Por outro lado, se, para fazer um buraco em uma pedra, o indivíduo age para que a água da chuva forme uma goteira que, com o tempo, ocasionará o buraco, não há uso nem o controle sobre a ação. Nesse caso, a ação é mediatizante. Se, na atividade mediatizada, o martelo é o instrumento de trabalho que mediatiza a tarefa, na atividade mediatizante há o uso do instrumento psicológico (o planejamento da goteira da chuva, que fará o buraco) para que a tarefa seja cumprida. Friedrich (2012) esclarece:

“O sujeito que utiliza um instrumento psicológico se transforma, ao mesmo tempo, em um “objeto” (S2), sobre o qual o instrumento age. O fato de que o sujeito se desdobra quer dizer que, sendo ele, de um lado, o sujeito da ação, de outro, a ação desencadeada pelo sujeito transforma o sujeito em “objeto” de sua própria ação.” (FRIEDRICH, 2012: 66).

Quando o sujeito se vale de determinado instrumento psicológico para realizar determinada tarefa ele se torna o próprio objeto que tal instrumento visa utilizar para o cumprimento da tarefa, produzindo, assim, os efeitos desejados. Nas palavras de Friedrich, “o sujeito é, ao mesmo tempo, ativo e passivo, o que justamente constitui a especificidade da atividade mediatizante no plano psicológico.” (FRIEDRICH, 2012: 67).

Vigotski, nas palavras de Friedrich (2012), menciona **a linguagem** como primeiro exemplo de instrumento psicológico. Em nossa pesquisa, nos valem da linguagem para conhecer alguns aspectos do trabalho do professor. Saber que a linguagem se configura como um instrumento psicológico nos faz acreditar que as verbalizações dos professores a respeito de seu próprio trabalho podem ter sobre ele efeitos, como os provocados por outras atividades mediatizadas e que serão discutidos adiante. Outro ponto que nos chama a atenção é o fato de que o instrumento, que funciona como filtro para o psiquismo, não deve ser analisado sozinho. Friedrich (2012) afirma que aquilo que foi filtrado e retido pelo indivíduo é tão

importante quanto aquilo que “sai” por meio da linguagem. Dessa forma, acreditamos que não somente o que é verbalizado é importante para nossas discussões, mas concordamos – e nos atentaremos para o fato de que – tudo o que foi filtrado, ocultado e não verbalizado se configura como parte importante para a compreensão da atividade de trabalho e, portanto, para esta pesquisa. Essa questão será retomada na seção 1.3.2. quando abordaremos o conceito de “real da atividade” tal como proposto por Clot (2001).

1.1.2. O desenvolvimento humano

A concepção de desenvolvimento que utilizamos em nosso estudo é oriunda dos estudos feitos por Vigotski (1997). O autor relaciona o desenvolvimento humano aos estudos sobre aprendizagem. Para melhor compreendermos como o desenvolvimento e a aprendizagem são por ele concebidos, convém primeiramente que façamos menção ao que estava postulado em concepções feitas anteriormente às vigotskianas.

A primeira concepção, atribuída por Yvon e Clot (2004) a Piaget, trata a aprendizagem e o desenvolvimento como processos independentes. Nas palavras de Vigotski (2008: 117), “o desenvolvimento é visto como um processo de maturação sujeito às leis naturais; e o aprendizado, como a utilização das oportunidades criadas pelo desenvolvimento”. As considerações advindas dessa concepção fazem crer que o desenvolvimento segue um curso separado das aprendizagens ao longo da vida. Dessa forma, valendo-nos de um exemplo dado pelo próprio Vigotski (2008), considera-se que mesmo uma criança que não teve acesso a algumas aprendizagens na fase escolar pode alcançar um nível de desenvolvimento avançado.

A segunda concepção, que, segundo Vigotski (2008), foi exposta por William James, trata a aprendizagem e o desenvolvimento como processos idênticos. Tal concepção se baseia no associacionismo, e considera tanto o desenvolvimento quanto a aprendizagem da criança “uma acumulação gradual de reflexos condicionados” (VIGOTSKI, 2008: 119). Já que a aprendizagem e o desenvolvimento são idênticos, não se questiona sequer a relação entre eles.

A terceira concepção, segundo Vigotski (2008), é exposta por Koffka e concilia, de certa forma, as duas concepções colocadas anteriormente. Vigotski (2008) defende essa terceira concepção, observando que nela estão os dados importantes das concepções atribuídas a Piaget e James, e indo além do que foi posto anteriormente. Em suma, a concepção de desenvolvimento defendida por esse teórico postula que a aprendizagem é

anterior ao desenvolvimento. Os dois processos, que não coincidem em termos de estrutura e tempo, não são, porém, totalmente disjuntos entre si. Pode-se afirmar que a curva da aprendizagem e a do desenvolvimento se encontram em determinados momentos. Os estudos vigotskianos feitos levando em consideração a aprendizagem e o desenvolvimento em idade escolar mostram que o aprendizado de determinado conteúdo, matéria ou disciplina precede o desenvolvimento das funções psíquicas superiores concernente àquele mesmo conteúdo, matéria ou disciplina. O autor afirma:

“Quando a criança aprende alguma operação aritmética ou algum conceito científico, o desenvolvimento dessa operação conceito apenas começou. O nosso estudo mostra que a curva do desenvolvimento não coincide com a curva do aprendizado escolar; em geral, o aprendizado precede o desenvolvimento.” (VIGOTSKI, 2008: 127).

As constatações feitas nessa área mostram o quanto as aprendizagens em idade escolar são importantes para o desenvolvimento infantil (FRIEDRICH, 2012), chegando mesmo a determinar “o destino de todo o seu desenvolvimento mental” (VIGOTSKI, 2008: 107).

Após termos apresentado a contribuição dos estudos vigotskianos a respeito da criança em idade escolar e a relação dessa fase com o desenvolvimento humano, assumimos que, em nosso estudo, nos preocupamos em verificar o desenvolvimento humano levando em consideração a idade adulta, uma vez que nos interessam particularmente as investigações que mostram as possíveis relações entre trabalho e desenvolvimento. Partiremos das postulações vigotskianas, mas consideraremos também contribuições que têm sido feitas pelos estudos na área da clínica da atividade e da ergonomia da atividade, a partir dos estudos de Vigotski (1997, 2004). Essas linhas teóricas nos mostram que o desenvolvimento propiciado pela análise do trabalho não advém do exterior da situação de trabalho, mas do desenrolar histórico dessa situação vivenciada (LOUSADA e MACHADO, 2013), mostrando, assim, o forte embasamento vigotskiano dessas abordagens.

A preocupação com o desenvolvimento humano a partir da análise do trabalho é central em nosso estudo, pois nosso interesse é justamente o de proporcionar a possibilidade de desenvolvimento dos participantes deste estudo por meio da intervenção feita, como apresentaremos nas seções 1.2.2. e 1.3.4.

1.2. O interacionismo sociodiscursivo

O interacionismo sociodiscursivo (ISD) é uma das correntes teóricas nas quais se embasa nossa pesquisa. Vertente do interacionismo social, mais precisamente dos estudos de Vigotski, o ISD conta com a contribuição de vários outros teóricos, como Marx, Hegel, Spinoza, Habermas, Leontiev, entre outros. Essa teoria tem em sua origem três grandes temas que estão relacionados à questão do desenvolvimento humano e sua ligação com a evolução do universo material, temas estes que são considerados o conjunto de princípios gerais do ISD. A seguir, abordamos, de forma sucinta, o que tais temas postulam.

O primeiro princípio básico do ISD é o **materialismo**. Bronckart (2008) postula que a matéria é a base do universo. Para o autor, “o universo é constituído pela matéria em permanente atividade e que todos os ‘objetos’ que nele se encontram, inclusive os processos de pensamento da espécie humana, são realidades materiais” (BRONCKART, 2008: 109). O **monismo**, segundo princípio, reafirma a matéria como base do universo e esclarece que mesmo que os objetos encontrados no universo pareçam ser diferentes no sentido de que uns assemelham-se a objetos físicos e outros se assemelham a objetos psíquicos, a diferença que se constata é apenas de ordem fenomenológica e não de essência, pois tudo é matéria. O terceiro princípio, o **evolucionismo**, defende que ao longo do tempo “a matéria ativa deu origem a objetos cada vez mais complexos e a organismos vivos, em um processo em que os objetos [...] produzem mecanismos para sua própria organização.” (BRONCKART, 2008: 110), sendo que houve interações comportamentais com o meio externo que correspondem às mesmas propriedades de organização interna desses objetos do universo.

Os estudos do ISD são desenvolvidos levando em consideração a análise do ambiente humano e os pré-construídos¹⁴, e as pesquisas feitas com base nessa corrente teórica apontam a existência de quatro elementos principais que integram o ambiente humano, sendo eles **as atividades coletivas, as formações sociais, os textos e os mundos formais de conhecimento**. Considerando que o ambiente humano não é somente físico, as condutas dos membros da espécie humana fazem com que sua organização se dê por meio de **atividades coletivas** organizadas (ou atividades não languageiras), que vão além das funções de sobrevivência e são quadros que organizam e mediatizam os aspectos essenciais entre os

¹⁴ A noção dos pré-construídos foi estabelecida pelos estudos vigotskianos, e designa o conjunto das coisas que já estão postas no mundo, pelas formações sociais complexas, antes que determinado indivíduo nasça.

indivíduos e os meios (BRONCKART, 2008). O autor considera ainda que as atividades coletivas são o elemento principal ou fundamental do ambiente humano, e a elas articulam-se **as atividades linguageiras** (ou atividades de linguagem) que, por sua vez, contribuem para o “acordo sobre os contextos das atividades e asseguram sua regulação” (BRONCKART, 2008: 112).

As atividades linguageiras têm estreita relação com as atividades gerais, já que estas comentam aquelas. Para que se concretizem, as atividades de linguagem estão ancoradas a uma língua natural e, por meio dela, se materializam em diversas categorias de **textos** (BRONCKART, 2006). As características composicionais dos textos dependem das propriedades das situações de interação das atividades gerais que comentam e das condições sócio-históricas de sua produção. Bronckart (2008: 113) pontua que tais textos “se distribuem em gêneros e são socialmente indexáveis, isto é, reconhecidos como pertinentes e/ou adaptados a uma determinada situação comunicativa”.

O ambiente humano é integrado também pelas **formações sociais**, que, segundo Bronckart (2008: 113) são “as formas concretas que as organizações da atividade humana [...] e da vida humana assumem, em função dos contextos físicos, econômicos e históricos”. As formações sociais geram fatos sociais, que podem ser constituídos com intuítos e objetivos específicos, como no caso das *instituições*, ou sobre os aspectos subjetivos que caracterizam as escolhas individuais, como os *valores*, ou ainda o conjunto de regras que determina as escolhas e ações dos indivíduos em determinadas situações e contextos, ou seja, as *normas* (BRONCKART, 2006: 128-129). Fatores como a divisão do trabalho e os jogos de poder podem fazer com que haja conflito entre as diferentes formações sociais existentes.

Quarto elemento que integra o ambiente humano, os **mundos formais**, conhecidos também como mundos representados, “são produtos de operações de descontextualização e de generalização (tais como descritas por Piaget) que se aplicam aos textos e aos conhecimentos que eles veiculam” (BRONCKART, 2008: 113). Para o autor, os mundos formais apresentam diferentes modalidades de organização lógica e são de três tipos (conforme Habermas): objetivo, social e subjetivo.

Os elementos do ambiente humano, os quais acabamos de tratar, compõem os níveis de análise do ISD. A eles juntam-se os **processos de mediação formativa e os efeitos que essas mediações exercem sobre os indivíduos**. É pelos processos de mediação formativa que os “recém-chegados” são integrados pelos adultos ao conjunto dos pré-construídos

disponíveis em determinado ambiente cultural. Esses processos de mediação e formação têm grande importância no quadro de análises feitas pelo ISD, e podem ser **processos de educação informal**, que se caracterizam pela integração dos “recém-chegados” pelos adultos por meio de atividades conjuntas em que são introduzidos aspectos das normas e dos valores sociais com a utilização de comentários verbais. Uma mãe que explica ao filho pequeno que determinados comportamentos não são bem vistos pela sociedade é um exemplo de que, pela verbalização, são passadas normas e valores ao pequeno, que se habituará ao que é culturalmente aceito em determinada sociedade.

Existem também os **processos de educação formal**, que podem estar, por sua vez, ancorados numa dimensão didática (condições de transmissão de conhecimentos) e pedagógica (condições de formação de pessoas). Assim, esses processos de educação formal estão relacionados à instrução escolar. Entre os adultos e pessoas já dotadas de pensamento consciente, por sua vez, ocorrem os **processos de transação social**, propiciada pelas interações cotidianas.

As mediações formativas exercem dois efeitos sobre os indivíduos. O primeiro efeito diz respeito a uma transformação do psiquismo sensório-motor, que ocorre por conta do processo de interiorização dos signos linguísticos, algo abordado por Saussure¹⁵. O segundo efeito tem relação com as “condições de desenvolvimento das pessoas e de suas capacidades ativas” (BRONCKART, 2006: 129) e envolve as transações que ocorrem entre as representações individuais (em cada indivíduo) e as representações coletivas que têm origem nos pré-construídos.

Empregamos anteriormente o termo “atividade” de forma aleatória e sem situá-lo na problemática em que se envolve quando falamos em atividades languageiras e atividades coletivas, por exemplo. Tal problemática ocorre na área de semiologia e envolve o uso dos termos **agir, ação e atividade**. Bronckart (2006) esclarece que essa problemática não é simples de ser resolvida, pelo fato de não haver consenso entre os teóricos que fazem uso desses termos. Ele ressalta, porém, que apesar de as definições apresentadas não serem unanimemente aceitas, é importante buscar “definições estáveis”, de forma que haja entendimento a respeito do que se refere quando esses termos forem utilizados. Em nosso estudo, que tem o ISD como a corrente teórica de base, nos ateremos às definições propostas pelo autor.

¹⁵ Ver Bronckart (2003).

O termo **agir** é usado num sentido genérico, e designa “qualquer forma de intervenção orientada no mundo, de um ou de vários seres humanos” (BRONCKART, 2006: 213) servindo para nomear determinado dado observável. O termo **ação**, por sua vez, designa uma leitura do agir com uma carga motivacional e intencional considerando-se os recursos de uma pessoa particular. Bronckart (2006) pontua que a ação é uma “intervenção deliberada” de um sujeito no mundo, sendo que esse sujeito está dotado de um motivo, uma intenção e uma capacidade física de operar essa intervenção, culminando, assim, numa responsabilidade desse indivíduo na ação desencadeada. Por fim, o termo **atividade** também designa uma leitura do agir com os mesmos pontos levados em consideração quando falamos do termo ação. A diferença, no entanto, é que a carga motivacional, intencional e os recursos utilizados operam então na dimensão coletiva. O agir humano, nesse caso, é visto considerando-se as dimensões coletivas, ou seja, parte-se do princípio de que tanto os conhecimentos humanos quanto a relação do indivíduo com seu meio foram desenvolvidas através das interações. As implicações desse fator coletivo no agir humano são as restrições que se impõem, já que o espaço de liberdade ou de criatividade se restringem.

A definição para os três termos mencionados anteriormente pode ser exemplificada, se tomamos o agir do professor – objeto de análise deste estudo – para ser a base dos exemplos. Se pensarmos no **agir do professor**, podemos considerar qualquer intervenção que ele faça, sem dotá-la especificamente de outras significações. Assim, apagar o quadro negro e organizar a sala configuram-se empiricamente como agires do professor. Já no que concerne à **ação do professor**, é necessário considerar que a intervenção se dá de forma deliberada. Dessa forma, apagar o quadro negro configura-se na ação do professor quando consideramos que ele o fez porque logo no início da aula tratará com os alunos um ponto gramatical que deverá ser trabalhado com o auxílio do quadro por meio de anotações, assim como organizar a sala dispondo as mesas em grupos de quatro alunos configura-se na ação do professor ao levarmos em conta que seu intuito é facilitar o trabalho em grupo em uma tarefa a ser feita após a explicação do ponto gramatical – a intervenção se dá de forma deliberada. No que se refere à **atividade do professor**, nossa perspectiva considera não somente sua intervenção deliberada, mas também o coletivo (alunos, coordenação pedagógica, pares, pais de alunos). Apagar o quadro e organizar a sala antes da aula configuram-se, portanto, em atividades do professor quando consideramos que isso foi feito porque ele tem ciência de que na sala há alunos que precisam fazer anotações em seu caderno para depois fazer uma revisão do

conteúdo e exercícios em casa, ou ainda que os alunos precisam sentar-se em determinada configuração de assentos para ter uma boa visão do quadro e ver todas as informações nele contidas. O uso do quadro e a organização da sala podem ser motivados também pela vontade / necessidade de mostrar aos pares e / ou coordenação pedagógica a organização pessoal em termos de conteúdo ou em termos de gestão da sala, por exemplo – a intervenção se dá de forma deliberada e considera o coletivo.

As análises feitas no programa de pesquisa do ISD centram-se em um método descendente, o que se opõe ao método ascendente utilizado por outras teorias. No caso do ISD, esse método considera a existência de três etapas, sendo que na primeira são levados em conta os componentes dos pré-construídos específicos do ambiente humano. Dessa forma, tudo o que já está constituído no mundo real é considerado nas análises. A segunda etapa centra-se em verificar o processo de mediação sociossemiótico, quando se dá, pela criança ou adulto, a apropriação dos aspectos dos pré-construídos. A terceira etapa analisa “os efeitos dos processos de mediação e apropriação na constituição da pessoa dotada de pensamento consciente e, posteriormente, no seu desenvolvimento o longo da vida” (BRONCKART, 2008: 111). Se a análise ascendente parte do indivíduo para depois verificar o que está posto no meio em que vive, a análise descendente faz justamente o contrário: considera, em primeiro lugar, as características do meio em que o indivíduo está inserido e posteriormente verifica a apropriação dos pré-construídos, e seus efeitos, por esse indivíduo.

Em nosso estudo, o uso do interacionismo sociodiscursivo como uma das correntes teóricas se dá por verificarmos a confluência de nossos objetivos e interesses com os postulados estabelecidos por Bronckart. Se considerarmos o olhar que o ISD tem sobre os processos que asseguram a transmissão e (re)produção dos pré-constituídos, percebemos que nossa pesquisa se encaixa no estudo sobre a educação formal. Em nosso caso, especificamente, nos centramos na dimensão pedagógica que propicia, por meio da formação dos indivíduos, a transmissão de saberes. Não tomamos como ponto de partida, porém, o indivíduo, mas sim o meio em que ele está inserido e que influencia sua ação nesse mesmo meio em que atua. Consideramos, portanto, que o sistema de ensino tem grande influência no modo como determinado agente efetua suas escolhas individuais, uma vez que as condições que lhe são dadas / impostas têm um papel atividade docente.

Ao longo do tempo os sistemas de ensino sofreram, como mostra Bronckart (2006), constantes mudanças advindas das necessidades de adaptação das escolas às novas realidades

que se interpõem. Se, ao longo da história, há adaptações das formas sociais às quais os sistemas de ensino e as instituições estão ancorados, é correto afirmar que os modelos de atividade e modelos de ação disponíveis são igualmente adaptados a essas novas formas sociais. Dessa forma, para o ISD, as construções que permeiam as atividades correntes no sistema de ensino atualmente são fruto da realidade em que tais sistemas estão inseridos.

Um dos intuitos de nossa pesquisa é analisar os textos que permeiam o trabalho do professor. Na configuração de sistemas de ensino e instituições escolares existem textos que se caracterizam como esquemas, quadros e tipificações que orientam o agir humano no trabalho (BRONCKART, 2008: 126). No caso do trabalho do professor, esses textos podem ser advindos de órgãos governamentais, como instituições que regulamentam o sistema de ensino, mas também podem ser oriundos das próprias instituições de ensino. Seja neste ou naquele caso, os textos que estabelecem orientações para a ação do professor não têm unanimidade quanto à nomenclatura, podendo ser chamados de “textos prescritivos, injuntivos, procedimentais, de incitação à ação etc.” (BRONCKART, 2008: 127). Quaisquer que sejam esses textos, consideramos, segundo o que postula Bronckart (2008: 127), que eles “propõem determinadas configurações verbais do agir”, podendo ser considerados o primeiro lugar possível de morfogênese da ação.

Ainda neste capítulo, nos ateremos a mostrar como o ISD coopera para a análise desses textos, e evidenciaremos como essas análises foram feitas em nossa pesquisa.

1.2.1. Análise do trabalho pela linguagem

A análise do trabalho pela linguagem é um dos elementos principais de nossa pesquisa. É pela linguagem que procuramos verificar como os envolvidos no trabalho, tanto externamente (órgãos governamentais e instituições de ensino) quanto internamente (os indivíduos que, de fato, estão implicados na atividade de ensino), se posicionam em relação às orientações feitas para sua realização, se organizam quando há carência de orientações (no caso dos professores) e como veem o trabalho e o trabalhador. Algumas noções sobre trabalho, linguagem e a análise do trabalho pela linguagem se fazem imprescindíveis para melhor discorrermos sobre nosso objeto de estudo. O interacionismo sociodiscursivo nos traz contribuições também nesse sentido.

No início da história da humanidade o trabalho surgiu como “formas de organização coletiva destinadas a assegurar a sobrevivência econômica dos membros de um grupo” (BRONCKART, 2006: 209). Tipicamente humana, essa atividade mudou de estatuto ao longo do tempo, sendo depois necessário o surgimento de processos que analisassem o trabalho, o que foi feito, segundo Bronckart (2008), primeiramente considerando a ótica dos chefes de empresas, o que se pode perceber pelo que podemos chamar de o surgimento de uma “ciência do trabalho”, o taylorismo (BRONCKART, 2008: 95). Essa ciência se enquadrava numa perspectiva de adaptar o homem ao trabalho, visto que, procurando atender principalmente os interesses do patronado, havia o intuito de fazer com que, ocupando o posto mais indicado conforme suas aptidões, os trabalhadores produzissem mais e melhor. Os procedimentos adotados pelo taylorismo podem ser considerados brutais, uma vez a abordagem dessa “ciência do trabalho” previa um “controle sem limite”, identificando o que era necessário ser feito e a melhor maneira de fazê-lo (DANIELLOU, 2002: 9) – motivo pelo qual este autor o associa às prescrições feitas aos trabalhadores.

Com o decorrer do tempo, vários estudos foram feitos e várias correntes surgiram com o intuito de analisar o trabalho¹⁶. Bronckart (2008: 102) pontua que alguns desses estudos foram feitos levando-se em consideração as “produções languageiras em situação de trabalho”, e cita particularmente a Análise Conversacional e a Análise Crítica do Discurso como duas correntes que se debruçaram a compreender o trabalho por meio dos discursos de antecipação do trabalho e das produções languageiras feitas na própria situação de trabalho. Já fizemos menção anteriormente a textos produzidos no intuito de orientar o trabalho, que podem ser conhecidos genericamente como textos que veiculam prescrições. Esses textos, que de certa forma antecipam o trabalho na medida em que orientam o que pode/deve ser feito para cumprir os objetivos propostos, têm algumas propriedades percebidas por Adam (2001) e citadas por Bronckart (2008): em primeiro lugar, o enunciador em tais textos é sempre um “expert” que não é diretamente mencionado; o segundo ponto a considerar é que o destinatário é referenciado de uma “forma aberta” ou genérica, o que implica que qualquer pessoa pode se colocar nessa posição; a terceira característica é que tais textos propagam o que Bronckart (2008) chama de “contrato de felicidade”, em que se postula a ideia de que se o que está posto como orientação for seguido pelo destinatário, os objetivos serão alcançados e

¹⁶ Para saber mais, ver Bronckart (2008).

o “sucesso” é garantido. Tais características foram percebidas nos textos analisados pelos autores anteriormente mencionados. Vale considerar, portanto, que elas podem não abarcar a totalidade de textos que orientam o trabalho, já que as análises feitas não tiveram abrangência suficiente para verificar as características de todos os textos.

Em nosso estudo, analisamos o trabalho por meio dos textos que orientam o trabalho do professor. Semelhante importância para nós têm os textos que são produzidos pelos professores e que são, ao mesmo tempo, textos que antecipam o trabalho e textos que trazem à memória as situações vividas no trabalho desses profissionais. Nesse sentido, consideramos essas produções como as “unidades psicológicas sincrônicas” às quais faz referência Bronckart (2008: 107). São essas produções de linguagem que deixam passar as concepções dos agentes (nesse caso, o próprio profissional) a respeito de sua atividade, aí compreendidos os aspectos físicos, sociais e subjetivos.

1.2.2. O desenvolvimento humano pela linguagem

A relação entre desenvolvimento humano e linguagem foi percebida pelos estudos advindos da psicologia. Os resultados de pesquisas feitas por Vigotski (2008) mostram a relação entre a aquisição da linguagem e o desenvolvimento da criança, por exemplo. As investigações feitas dentro da linha teórica do interacionismo discursivo estão em conformidade com os pressupostos vigotskianos, e é com base nesses estudos que podemos ter base para falar da estreita relação existente entre a linguagem e o desenvolvimento humano.

Os processos psicológicos humanos, como a percepção, a cognição, os sentimentos e as emoções, são o ponto de partida para que se possa perceber a relação entre linguagem e desenvolvimento. Bronckart (2006: 122) afirma que a linguagem não é só um meio de expressão desses processos, ela configura-se como o “instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas”. O autor relata que os processos acessíveis à consciência, também chamados de **funções psicológicas superiores**, e as condutas ativas do indivíduo que estão associados a essas funções são “o resultado da *semiotização de um psiquismo primário*” (BRONCKART; 2006: 122). Assim, podemos considerar que o processo de semiotização pelo qual passa o psiquismo primário até resultar nas funções psicológicas superiores é o processo de desenvolvimento vivido pelo indivíduo em determinada etapa da vida.

O processo mencionado está relacionado ao desenvolvimento que se opera no indivíduo, desenvolvimento este proporcionado pela linguagem. Não podemos deixar de considerar, no entanto, que a relação entre desenvolvimento humano e linguagem não ocorre somente no âmbito individual. As atividades coletivas são também um fator importante para a compreensão de como a linguagem e o desenvolvimento estão atrelados.

Considerando, a partir dos princípios que orientam o ISD, que a evolução humana deve ser vista em uma perspectiva histórica e dialética, não são levados em conta os princípios segundo os quais há uma linha direta e contínua para a genealogia humana (BRONCKART, 2008). A partir disso, podemos estabelecer que fatores diversos cooperaram para o desenvolvimento humano, dentre os quais temos a linguagem, que exerce um papel essencial. Para Bronckart:

“(...) as capacidades biológicas da espécie humana possibilitaram as atividades coletivas com o uso de instrumentos e, para a organização dessas atividades, foi necessária a emergência de produções languageiras. Por sua vez, as atividades gerais e os comentários languageiros deram origem a um *mundo* de fatos sociais e de obras culturais, que se superpôs ao meio físico, e a reabsorção dos elementos desse mundo por organismos particulares levou à constituição de um funcionamento psíquico consciente.” (BRONCKART, 2008: 110).

Essa afirmação nos faz perceber que as capacidades biológicas são as primeiras a serem consideradas no histórico de desenvolvimento humano. A partir delas é que foi possível iniciar atividades coletivas nas quais era necessário o uso de instrumentos. Sendo coletivas, houve também necessidade de que essas atividades fossem organizadas, e para isso emergiram as primeiras produções languageiras, que culminaram em atividades gerais e comentários. É esse primeiro processo de comunicação que dá origem aos fatos sociais, que, por sua vez, se tornaram mais importantes que o meio físico em si. A constituição do pensamento consciente é o último fator nessa cadeia de desenvolvimento. Podemos perceber, portanto, que o início do processo de desenvolvimento se dá com as capacidades biológicas, a partir das quais são desencadeados outros fatores progressivamente, numa cadeia que culmina no funcionamento psíquico consciente, ou seja, na etapa final do processo.

Em nossa pesquisa, partimos do pressuposto de que a linguagem é desencadeadora de um processo de desenvolvimento. É a partir das verbalizações dos indivíduos envolvidos neste estudo e de um retorno e reflexão sobre elas que se inicia um processo de desenvolvimento que poderá afetar os modos de fazer desses profissionais. Para a

compreensão mais ampla do papel da linguagem no processo de desenvolvimento dos indivíduos que participam de nossa pesquisa, explicitamos mais uma vez a cooperação que trazem os estudos da ergonomia e da clínica da atividade.

1.2.3. O modelo de análise textual

Uma das grandes contribuições do ISD para nosso estudo é o modelo de análise textual desenvolvido por Bronckart (1999, 2006, 2007, 2008, 2013). É necessário esclarecer, no entanto, que esse modelo não se configura como algo isolado e fechado no que se refere à sua própria constituição e ao uso que dele fazemos em nossas análises. Mesmo sendo o autor que criou o modelo, Bronckart admite que concepções usadas na análise da arquitetura são contribuições de outros autores, como é o caso daquelas feitas por Adam (1990, 1992) para a discussão das sequências¹⁷ (BRONCKART, 2010). Nesse mesmo sentido, o autor menciona ainda que as referências teóricas por ele apresentadas foram completadas por outros trabalhos, mencionando a contribuição do linguista brasileiro Marcuschi (2000) como uma referência para trabalhos com textos orais. Feitas essas considerações, destacamos que utilizamos contribuições de outros teóricos na complementação do quadro teórico-metodológico que guiaram alguns pontos de nossas análises, o que explicitaremos com maiores detalhes adiante.

Antes ainda de nos atermos a explicitar o modelo de análise textual proposto por Bronckart, ressaltamos que, para o ISD, é de extrema relevância a verificação do contexto de produção no qual os textos analisados se inserem. As análises que usam o modelo de arquitetura textual precisam ser iniciadas com informações sobre as condições em que os textos foram produzidos. O quadro teórico-metodológico não considera somente as informações “físicas” como importantes, mas dá maior relevância para as condições socio subjetivas. Dessa forma, verifica-se tanto os dados do contexto físico quanto os dados do contexto socio subjetivo.

Bronckart (2007: 93) considera que “todo texto resulta de um **comportamento** verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo; portanto, todo texto resulta de um ato realizado em um contexto ‘físico’”. Nesse **contexto físico**, são considerados o emissor do texto, seu receptor, o local físico de produção e/ou circulação do texto, assim como o momento em que se deu essa produção e/ou circulação. O

¹⁷ Bronckart se vale da noção de sequência postulada por Adam em vários de seus textos.

emissor é quem produziu o texto, sendo que ele pode ou não ter deixado marcas na produção – assinaturas e/ou outras referências que indiquem quem o escreveu. O receptor é a figura para quem o texto é endereçado, podendo igualmente haver marcação ou não dele por parte do emissor. O local físico refere-se ao lugar onde o texto foi produzido e/ou veiculado (empresas, instituições diversas, escolas, associações etc.). Assim como no caso do emissor e receptor, pode ou não haver marcas desse local (logotipo da empresa, timbre, carimbo etc.). O momento em que o texto foi escrito ou veiculado tem igual importância para que possamos compreender o contexto físico de produção e circulação do texto analisado. Por vezes esse momento pode auxiliar na interpretação de algo dito no texto, mas ele também pode ou não aparecer explicitamente.

Como bem observado, todos os parâmetros usados para que se compreenda o contexto físico de produção de textos podem ser ou não explicitados. Há de se levar em consideração, porém, que é possível ter acesso a essas informações mesmo que elas não estejam marcadas no texto. Se supusermos que quem analisa um texto pode fazer parte de seu contexto físico de produção e/ou circulação, podemos inferir também que esse indivíduo pode ter acesso a esses dados de maneira informal: por conhecer quem produz os comunicados de uma empresa e para quem eles são endereçados, por exemplo.

É no **contexto sociossubjetivo** que consideramos as informações de cunho subjetivo e social que permeiam a produção e/ou circulação dos textos. Assim, para esse contexto são consideramos o enunciador, o destinatário, o local social e o(s) objetivo(s) do texto. O enunciador é aquele (ou aquilo, em se tratando de uma organização, empresa, organismo do governo etc.) que se coloca como responsável pelo que é dito, e a posição que ocupa no contexto em que o texto foi produzido e/ou veiculado é importante. Dessa forma, um comunicado veiculado numa empresa cujo enunciador é o presidente tem um status diferente de um comunicado cujo enunciador é um funcionário da área de recursos humanos, por exemplo. O destinatário é aquele a quem o texto é endereçado, e seu papel social no contexto de produção do texto também é levado em conta. Como local social, compreende-se que papel social esse local ocupa e quais são suas as implicações em termos de compreensão e interpretação do que é dito no texto. Assim, um ofício enviado ao prefeito de uma cidade pode adquirir diferentes significações e desdobramentos dependendo do local de que procede – se de uma empresa multinacional que atua na cidade em questão ou se de uma ONG, por exemplo. Um texto pode ter um objetivo muito claro e explícito, mas é possível que haja

também objetivos implícitos que só serão identificados com uma leitura mais atenta ou crítica. Por isso é importante uma leitura apurada para que se verifique se um texto possui objetivos que não estão explicitamente colocados.

Os parâmetros usados para identificar o contexto socio subjetivo de produção dos textos podem ser complementares entre si. Não se trata de verificar cada um deles isoladamente, mas sim de considerar a junção de fatores que configura um contexto que pode ajudar na interpretação das informações e na identificação das estratégias usadas pelo enunciador para dirigir-se e persuadir seu destinatário.

Verificadas as informações sobre o contexto de produção, consideramos então o modelo da arquitetura textual usado pelo ISD para a análise de textos. Antes de expormos o modelo que usamos neste estudo, é necessário que façamos algumas considerações a respeito de recentes mudanças no folhado textual proposto por Bronckart inicialmente em 1997. Referindo-se às recentes evoluções nos estudos que orientam o ISD e a algumas mudanças no folhado textual, o próprio Bronckart (2013) admitiu que a abordagem da estruturação interna desse modelo é “susceptível de ser ajustada e/ou completada”. Assim, o modelo da arquitetura textual que consta na figura abaixo – e que será mais bem explicitado posteriormente – comporta as alterações propostas pelos recentes estudos e redirecionamentos feitos no quadro teórico-metodológico que usamos em nossa pesquisa.



Figura 1.3. O modelo de arquitetura textual reajustado de acordo com recentes mudanças no ISD¹⁸

Faz-se necessário esclarecer que, pelo fato de alguns elementos da arquitetura textual terem sido alterados recentemente e não contarmos com publicações que esclareçam todos os pontos das alterações feitas, eles não foram considerados em nossa análise e, portanto, não serão apresentados a seguir, a saber, a agonística. Por outro lado, manteremos a nomenclatura de alguns elementos de análise dadas em publicações anteriores. Assim, na Organização Temática veremos o plano global dos conteúdos temáticos dos textos, e na Organização Discursiva veremos os tipos de discurso (considerando aqui a coesão verbal) e as sequências. Na parte dos Mecanismos de Responsabilização Enunciativa veremos também as “escolhas lexicais” feitas pelo agente-produtor.

Feitas todas as considerações pertinentes, passamos a apresentar com mais detalhes o modelo de arquitetura textual, não sem antes informar que, para facilitar a compreensão, selecionamos e analisamos o texto midiático abaixo¹⁹, do qual extraímos os exemplos que são dados na explicação a seguir.

¹⁸ Figura adaptada de Bronckart 2013. Tradução nossa.

¹⁹ Pode ser encontrado em <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/professores-acordem/>

Professores, acordem!

O respeito da sociedade não virá quando vocês tiverem um contracheque mais gordo. Virá com a educação de qualidade para nossos filhos

11/05/2014 às 15:38 - Atualizado em 11/05/2014 às 15:38



Greve de professores - Muitos gostam do modelo cubano, mas esquecem que lá o salário mensal de um professor é de aproximadamente 28 dólares (Rania Rego/Ag. Brasil/VEJA)

Normalmente escrevo esta coluna pensando nos leitores que nada têm a ver com o setor educacional. Faço isso, em primeiro lugar, porque creio que a educação brasileira só vai avançar (e com ela o Brasil) quando houver demanda pública por melhorias. E, segundo, porque nos últimos anos tenho chegado à conclusão de que falar com o professor médio brasileiro, na esperança de trazer algum conhecimento que o leve a melhorar seu desempenho, é mais inútil do que o proverbial pente para careca. Não deve haver, nos 510 milhões de quilômetros quadrados deste nosso planeta solitário, um grupo mais obstinado em ignorar a realidade que o dos professores brasileiros. O discurso é sempre o mesmo: o professor é um herói, um sacerdote abnegado da construção de um mundo melhor, mal pago, desvalorizado, abandonado pela sociedade e pelos governantes, que faz o melhor possível com o pouco que recebe. Hoje faço minha última tentativa de falar aos nossos mestres. E, dado o grau de autoengano em que vivem, eu o farei sem firulas.

Caros professores: vocês se meteram em uma enrascada. Há décadas, as lideranças de vocês vêm construindo um discurso de vitimização. A imagem que vocês vendem não é a de profissionais competentes e comprometidos, mas a de coitadinhos, estropiados e maltratados.

E vocês venceram: a população brasileira está do seu lado, comprou essa imagem (nada seduz mais a alma brasileira do que um coitado, afinal). Quando vocês fazem greve - mesmo a mais disparatada e interminável -, os pais de alunos não ficam bravos por pagar impostos a profissionais que deixam seus filhos na mão; pelo contrário, apoiam a causa de vocês. É uma vitória quase inacreditável. Mas prestem atenção: essa é uma vitória de Pirro. Porque nos últimos anos essa imagem de desalento fez com que aumentassem muito os recursos que vão para vocês, sem a exigência de alguma contrapartida da sua parte. Recentemente destinamos os royalties do pré-sal a vocês, e, em breve, quando o Plano Nacional de Educação que transita no Congresso for aprovado, seremos o único país do mundo, exceto Cuba, em que se gastam 10% do PIB em educação (aos filocubanos, saibam que o salário de um professor lá é de aproximadamente 28 dólares por mês. Isso mesmo, 28 dólares. Os 10% cubanos se devem à falta de PIB, não a um volume de investimento significativo).

Quando um custo é pequeno, ninguém se importa muito com o resultado. Quando as coisas vão bem, ninguém fica muito preocupado em cortar despesas. E, quando a área é de pouca importância, a pressão pelo desempenho é pequena. No passado recente, tudo isso era verdade sobre a educação brasileira. Éramos um país agrícola em um mundo industrial; a qualificação de nossa gente não era um elemento indispensável e o país crescia bem. Mas isso mudou. O tempo das vacas gordas já era, e a educação passou a ser prioridade inadiável na era do conhecimento. Nesse cenário, a chance de que se continue atirando dinheiro no sistema educacional sem haver nenhuma melhora, a longo prazo, é zero.

Vocês foram gananciosos demais. Os 10% do PIB e os royalties do pré-sal serão a danação de vocês. Porque, quando essa enxurrada de dinheiro começar a entrar e nossa educação continuar um desastre, até os pais de alunos de escola pública vão entender o que hoje só os estudiosos da área sabem: que não há relação entre valor investido em educação - entre eles o salário de professor - e o aprendizado dos alunos. Aí esses pais, e a mídia, vão finalmente querer entrar nas escolas para entender como é possível investirmos tanto e colhermos tão pouco. Vão descobrir que a escola brasileira é uma farsa, um depósito de crianças. Verão a quantidade abismal de professores que faltam ao trabalho, que não prescrevem nem corrigem dever de casa, que passam o tempo de aula lendo jornal ou em rede social ou, no melhor dos casos, enchendo o quadro-negro de conteúdo para aluno copiar, como se isso fosse aula. E então vocês serão cobrados. Muito cobrados. Mas, como terão passado décadas apenas pedindo mais, em vez de buscar qualificação, não conseguirão entregar.

Quando isso acontecer, não esperem a ajuda dos atuais defensores de vocês, como políticos de esquerda, dirigentes de ONGs da área e alguns "intelectuais". Sei que em declarações públicas esse pessoal faz juras de amor a vocês. Mas, quando as luzes se apagam e as câmeras param de filmar, eles dizem cobras e lagartos.

Existem muitas coisas que vocês precisarão fazer, na prática, para melhorar a qualidade do ensino, e sobre elas já discorri em alguns livros e artigos aqui. Antes delas, seria bom começarem a remover as barreiras mentais que geram um discurso ilógico e atrapalham o progresso. Primeira: se vocês são vítimas que não têm culpa de nada, também não poderão ser os protagonistas que terão responsabilidade pelo sucesso. Se são objetos do processo quando ele dá errado, não poderão ser sujeitos quando ele começar a dar certo. Se vocês querem ser importantes na vitória, precisam assimilar o seu papel na derrota.

Segunda: vocês não podem menosprezar a ciência e os achados da literatura empírica sempre que, como na questão dos salários, eles forem contrários aos interesses de vocês. Ou vocês acreditam em ciência, ou não acreditam. E, se não acreditam - se o que vale é experiência pessoal ou achismo -, então vocês são absolutamente dispensáveis, e podemos escolher na rua qualquer pessoa dotada de bom-senso para cuidar da nossa educação. Vocês são os guardiães e retransmissores do conhecimento acumulado ao longo da história da humanidade. Menosprezar ou relativizar esse conhecimento é cavar a própria cova.

Terceira: parem de vedar a participação de terceiros no debate educacional. É inconsistente com o que vocês mesmos dizem: que o problema da educação brasileira é de falta de envolvimento da sociedade. Quando a sociedade quer participar, vocês precisam encorajá-la, não dizer que só quem vive a rotina de "cuspe e giz" é que pode opinar. Até porque, se cada área só puder ser discutida por quem a pratica, vocês terão de deixar a determinação de salários e investimentos nas mãos de economistas. Acho que não gostarão do resultado...

Quarta: abandonem essa obsessão por salários. Ela está impedindo que vocês vejam todos os outros problemas - seus e dos outros. O discurso sobre salários é inconsistente. Se o aumento de salário melhorar o desempenho, significa que ou vocês estavam desmotivados (o que não casa com o discurso de abnegados tirando leite de pedra) ou que é preciso atrair pessoas de outro perfil para a profissão (o que equivale a dizer que vocês são inúteis irrecuperáveis).

O respeito da sociedade não virá quando vocês tiverem um contracheque mais gordo. Virá se vocês começarem a notar suas próprias carências e lutarem para saná-las, dando ao país o que esperamos de vocês: educação de qualidade para nossos filhos.

A **infraestrutura geral do texto** é considerada o nível mais profundo da análise, estando aí compreendidas a organização temática – que, por sua vez, se divide em temática e planificação – e a organização discursiva – que se divide em tipos de discurso e as sequências nele compreendidas. Ao analisar-se a organização temática, verifica-se como está estruturado o texto, quais são as suas partes, quantos parágrafos tem, como está disposto graficamente, quais temas são abordados etc. Em suma, trata-se de um resumo que sintetiza como o texto foi estruturado. A apresentação da organização temática pode ser mais ou menos detalhada, dependendo dos aspectos que se queira ressaltar do texto analisado. Em relação ao texto que analisamos, podemos apresentar a organização temática de forma sintética por meio da tabela a seguir:

PLANIFICAÇÃO	TEMÁTICA
<i>Componentes do texto</i>	<i>Parágrafos e temas centrais</i>
Título	1º: endereça o texto e expõe os motivos da escrita;
Chapéu	2º: fala da imagem do professor, das verbas para a educação e do salário dos professores;
Imagem - professores segurando cartazes em um protesto	3º: trata da despesa com a educação e a relaciona com fatores histórico-sociais;
Legenda da imagem	4º: associa o aumento da verba para a educação à cobrança pela sociedade por melhoras;
Texto composto de 10 parágrafos	5º: cita uma hipotética perda de apoio por setores aliados aos docentes;
	6º: começa a elencar atitudes necessárias para uma melhora no ensino. 1 - Abandono do discurso de vitimização;
	7º: menciona atitude 2 - Abandono do menosprezo à conhecimentos que se mostrem contrários a seu posicionamento;
	8º: menciona atitude 3 - Abertura do debate educacional a terceiros como forma de participação da sociedade;
	9º: menciona atitude 4 - Abandono da obsessão por salários, que faz perder a visão ampla dos problemas da educação;
	10º: finaliza associando o respeito da sociedade à questão da luta por salários e à qualidade da educação.

Tabela 1.1. Exemplo de um plano global dos conteúdos temáticos de um texto

A identificação dos tipos de discurso de um texto está diretamente relacionada à identificação do gênero desse texto, já que é necessário verificar suas propriedades linguísticas para, em seguida, relacioná-las aos mundos discursivos existentes. Dentre essas propriedades linguísticas, destacamos a coesão verbal do texto como um dos elementos a serem verificados, sendo que esse elemento auxilia também na identificação dos mundos discursivos. Há quatro mundos discursivos: NARRAR implicado, NARRAR autônomo, EXPOR implicado e EXPOR autônomo. A relação desses quatro mundos discursivos com a coesão verbal se dá pelo fato de ser possível identificar os eixos do NARRAR e do EXPOR por meio do emprego dos tempos e modos verbais. Outros elementos, como a presença ou não de unidades dêiticas, possibilitam verificar a autonomia ou implicação em relação ao que é enunciado.

A título de exemplo, notamos que, no excerto a seguir, retirado de nosso texto exemplo, o agente-produtor vale-se do eixo do EXPOR para passar algumas informações – verbos no presente (em itálico), mas em determinados momentos, o emprego de alguns verbos

no passado (em negrito) caracteriza a inserção do eixo do NARRAR. Isso se dá de forma interativa, já que é possível notar alguns dêiticos (em negrito e itálico) que ancoram a situação de enunciação e estabelecem uma interação do enunciador com o leitor.

Caros professores: **vocês se meteram** em uma enrascada. Há décadas, as lideranças de vocês vêm construindo um discurso de vitimização. A imagem que **vocês vendem** não é a de profissionais competentes e comprometidos, mas a de coitadinhos, estropiados e maltratados. E **vocês venceram**: a população brasileira *está* do seu lado, **comprou** essa imagem (nada *seduz* mais a alma brasileira do que um coitado, afinal). Quando **vocês fazem greve** - mesmo a mais disparatada e interminável -, os pais de alunos não *ficam* bravos por pagar impostos a profissionais que *deixam* seus filhos na mão; pelo contrário, *apoiam* a causa de **vocês**. *É* uma vitória quase inacreditável. Mas prestem atenção: essa *é* uma vitória de Pirro. Porque **nos últimos anos** essa imagem de desalento **fez** com que aumentassem muito os recursos que *vão* para **vocês**, sem a exigência de alguma contrapartida da sua parte. Recentemente **destinamos** os royalties do pré-sal a **vocês**, e, **em breve**, quando o Plano Nacional de Educação que transita no Congresso for aprovado, seremos o único país do mundo, exceto Cuba, em que *se gastam* 10% do PIB em educação (aos filocubanos, saibam que o salário de um professor *lá é* de aproximadamente 28 dólares por mês. Isso mesmo, 28 dólares. Os 10% cubanos *se devem* à falta de PIB, não a um volume de investimento significativo).

O que notamos pelo exemplo é a configuração de unidades linguísticas (emprego de verbos, uso de marcas dêiticas pessoais) que caracterizam o tipo de discurso encontrado no trecho. A partir do cruzamento desses mundos discursivos temos a configuração dos tipos de discurso, e há quatro possibilidades: relato interativo, a narração, o discurso interativo e o discurso teórico. A figura abaixo resume o que acabamos de esclarecer.

		<i>Relação com as coordenadas gerais do mundo ordinário</i>	
		EIXO DO EXPOR	EIXO DO NARRAR
<i>Relação com o ato de produção</i>	<i>Implicação</i>	Discurso interativo	Relato
	<i>Autonomia</i>	Discurso teórico	Narração

Figura 1.4. A configuração dos tipos de discurso ²⁰

²⁰ Figura adaptada de Bronckart 2013. Tradução nossa.

Voltando ao trecho utilizado como exemplo, podemos concluir que há um misto de discurso interativo e relato interativo, visto que há implicação do agente-produtor no texto e que os dois eixos são evocados em excertos do trecho visto. Ressaltamos que é possível verificar num mesmo texto tipos de discurso diferentes, já que os posicionamentos e a forma de construir um texto não são necessariamente uniformes e podem variar de um parágrafo para outro. De acordo com Bronckart (2010) um texto é composto por diferentes segmentos, seja qual for o gênero a que pertence, o que significa que um texto tem um segmento principal e segmentos intercalares, que podem não ser necessariamente compostos da mesma maneira – um romance histórico, por exemplo, é composto por um segmento central, em que os acontecimentos são narrados em uma sequência cronológica, e segmentos intercalares, em que são colocados os diálogos entre personagens e reflexões do autor (BRONCKART, 2010: 170).

Mencionamos anteriormente que a coesão verbal nos auxilia na identificação dos mundos discursivos e, portanto, dos tipos de discurso. Vale pontuar, no entanto, que a análise dos verbos empregados em um texto pode ir além desse fator, cooperando também para a compreensão de sequências construídas no texto e até posicionamentos adotados. Assim, em um texto prescritivo a coesão verbal auxilia na verificação de como a injunção foi construída (de forma suavizada ou mais assertiva) e se ela permeia todo o texto ou somente alguns excertos. Os valores semânticos dos verbos empregados também podem ser importantes na compreensão de como se constrói o posicionamento do enunciador no texto. Nesse sentido, notamos que, apesar de haver o emprego de um verbo no imperativo logo no título, o texto analisado como exemplo não tem um caráter essencialmente prescritivo, uma vez que nos parágrafos que o constituem são feitas apenas algumas orientações em pontos específicos, quando volta a ocorrer emprego de verbos no imperativo, como em “*parem de vedar a participação de terceiros no debate educacional*” e “*abandonem essa obsessão por salários*”. Já a associação direta da educação brasileira ao verbo “*avançar*” e do professor aos verbos “*melhorar*” nos levam a perceber uma intencionalidade do enunciador em discutir o avanço da qualidade da educação no Brasil associando-a a uma melhora no desempenho do professor.

As sequências, ou modos de articulação, são vistas por Bronckart (2007) à luz dos estudos feitos por Adam (1992), que, por sua vez, postula que elas são “modelos abstratos” aos quais o produtor do texto pode recorrer. Ao tratar do estatuto dialógico das sequências, no entanto, Bronckart (2007) se distancia da visão de Adam, uma vez que não considera as

sequências apenas como modelos abstratos. Os “protótipos sequenciais” podem servir de modelo para a produção de um texto, mas não são “*modelos cognitivos preexistentes* às sequências efetivas e capazes de *gerá-las*” (BRONCKART, 2007: 233)²¹. Segundo o autor, após haver considerado a hipótese de outros tipos de sequência, Adam restringe-as a cinco tipos: narrativa, descritiva (que pode se configurar ainda em descritiva de ações ou injuntiva), argumentativa, explicativa e dialogal. Um tipo menos estável de sequência seria o grau zero das sequências narrativa e explicativa / argumentativa, que podem ser configuradas também como script e esquematização. Assim como ocorre em relação aos tipos de discurso, as sequências podem não estar organizadas de forma unânime no texto. É possível que um texto tenha majoritariamente sequências argumentativas com nuances de sequências descritivas em algumas partes, no intuito de as descrições construídas favorecerem, de certa forma, a argumentação desenvolvida.

Neste estudo interessam-nos particularmente as sequências injuntiva e dialogal. A sequência injuntiva é considerada por Adam como “descritiva de ações”, que tem as mesmas particularidades da sequência descritiva, mas cuja “organização recai sobre as ações e não sobre os objetos” (BRONCKART, 2007: 225). Em relação à sequência dialogal, Bronckart (2007) define que ela se concretiza “apenas nos segmentos de discursos interativos dialogados” (p. 230). Em outros termos, esse tipo de sequência ocorre quando há dois ou mais agentes-produtores envolvidos numa interação verbal real – no caso dos discursos interativos primários – ou mesmo em casos em que se atribuem falas a personagens numa situação encenada – no caso dos discursos interativos secundários (BRONCKART, 2007).

Para melhor discutirmos e compreendermos uma das etapas deste estudo faz-se necessário um aprofundamento de alguns aspectos da sequência dialogal. Nesse sentido, Kerbrat-Orecchioni (2006) apresenta alguns pontos que consideramos centrais para compreensão de aspectos interação verbal entre os agentes-produtores. Vale ressaltar que os estudos feitos por essa autora estão em conformidade com os pressupostos teóricos que utilizamos em nossa pesquisa, e um dos pontos em comum entre os estudos feitos pelo ISD e pela análise da conversação é o fato de haver concordância quanto à interação que ocorre num exercício da fala, envolvendo dois agentes-produtores (que Kerbrat-Orecchioni chama de “interactantes”).

²¹ Grifo do autor.

O primeiro ponto que podemos abordar é a existência de “procedimentos de validação interlocutória” numa troca comunicativa (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006: 8). Para a autora, não basta que dois interactantes falem alternadamente para que haja uma troca comunicativa, já que esta se configura a partir do engajamento dos indivíduos participantes da interação. O engajamento do emissor pode ser visto a partir dos fáticos por ele produzidos para assegurar a compreensão por parte de seu destinatário. Tais fáticos podem ser expressões, chamadas de “captadores” (hein, sabe, vou te dizer, nem te conto etc.). O emissor pode agir ainda no intuito de corrigir possíveis desvios de compreensão, retomando a formulação, reformulando-a ou ainda **aumentando a intensidade vocal** para sinalizar a correção de algum excerto. O receptor, por sua vez, produz alguns sinais que confirmam que está acompanhando o raciocínio de seu interlocutor, sinais estes que podem ser verbalizados ou não – um simples levantar de sobrancelha pode dizer mais que uma frase em determinados momentos, por exemplo.

O quadro de participantes de uma interação pode ser composto por mais de um receptor, e quando isso ocorre podemos dizer que há na interação “participantes reconhecidos” ou “simples espectadores” da situação de comunicação (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006: 27-28). No caso deste estudo, interessa-nos particularmente os participantes reconhecidos, o que implica a participação de dois destinatários em situações diferentes, como mostrado na figura a seguir.

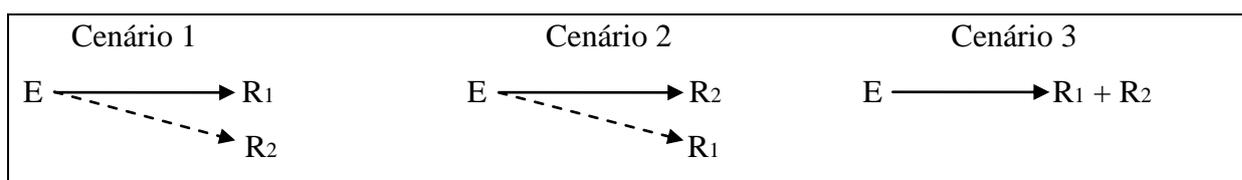


Figura 1.5. O quadro participativo de uma interação verbal²²

No Cenário 1 o emissor (E) dirige-se diretamente ao receptor 1 (R1) e tem o receptor 2 (R2) como destinatário indireto; no Cenário 2 o emissor dirige-se diretamente ao receptor 2 e tem o receptor 1 como destinatário indireto; no Cenário 3 o emissor dirige-se diretamente tanto ao receptor 1 quanto ao receptor 2. A composição desse “triálogo” é percebida como complexa, já que os índices que mostram as relações descritas anteriormente podem ser verbais ou não-verbais (direcionamento do corpo e de do olhar, por exemplo). Kerbrat-

²² Figura inspirada em Kerbrat-Orecchioni (2006).

Orecchioni defende que “nem sempre é possível distinguir claramente destinatário direto e indireto”, preferindo então fazer essa diferenciação pelo uso dos termos “destinatário privilegiado vs. secundário” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006: 29).

Vimos anteriormente que elementos de natureza não verbal também são importantes para a interação numa determinada situação de comunicação. Kerbrat-Orecchioni (2006: 36) aponta a existência de três tipos de materiais empregados na conversação: o material verbal, o material paraverbal e o material não verbal. Em sucinta definição, pontuamos que o material verbal é composto de unidades fonológicas, lexicais e morfossintáticas, e o material não verbal é composto por unidades transmitidas pelo canal visual²³. É significativo para nosso estudo o material paraverbal, que se constitui de “unidades que acompanham as unidades propriamente linguísticas e que são transmitidas pelo canal auditivo” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006: 36). Dentre essas unidades destacamos a **entonação**, que pode ser portadora de significações implícitas e é considerada (junto com outras unidades paraverbais) “vetores privilegiados para expressão de emoções” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006: 41).

No que se refere ao sistema de turnos de fala, destacamos a existência de regras que regulam a passagem de turnos de um interactante a outro, regras que fundamentam o “princípio de alternância”, segundo o qual diferentes participantes estruturam a conversação e cada um fala em sua vez, ocorrendo uma negociação implícita ou explícita para alternância dos turnos. Esse sistema, porém, pode ter falhas em seu funcionamento, o que é visto por Kerbrat-Orecchioni (2006) como frequente e inevitável. A autora classifica como possíveis falhas o “silêncio prolongado entre dois turnos”, “a interrupção”, “a superposição da fala” e “a intrusão”. No caso de nosso estudo, interessa-nos a última falha mencionada, sendo a intrusão definida como “um delito conversacional que diz respeito não ao momento da sucessão, mas à natureza do sucessor”, visto como um “falante ilegítimo” na situação de comunicação em que se interfere (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006: 50).

O derradeiro ponto que destacamos nos estudos da análise da conversação diz respeito à assimetria existente na gestão dos turnos de fala numa situação de comunicação. Os estudos nos quais nos baseamos colocam a assimetria no quadro das relações interpessoais e a consideram como um elemento pertencente à relação vertical entre os participantes da interação, pontuando que eles não têm a mesma posição. Dessa forma, define-se por meio de aspectos quantitativos que “aquele que fala mais, e por mais tempo (o mais ‘falante’), aparece

²³ Para conhecer detalhadamente, ver Kerbrat-Orecchioni (2006).

geralmente como aquele que, desse ponto de vista, ‘domina a conversação’” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006: 72). Podemos destacar ainda que, a princípio, as trocas na interação verbal iniciam-se potencialmente iguais para os interactantes, sendo que essa relação de dominação, antes inexistente, vai sendo construída ao mesmo tempo em que a interação vai se desenvolvendo, o que não exclui a possibilidade de negociação entre os participantes da conversação.

Voltando a expor os componentes da arquitetura textual do ISD, atentamos agora para o nível dos **mecanismos de textualização**, onde estão compreendidas as conexões estabelecidas no texto e a coesão nominal. Os mecanismos de conexão podem tanto cooperar para a progressão temática do texto quanto atuar na transição entre os diferentes tipos de discurso que podem aparecer num mesmo texto, assim como podem ser empregados também para estabelecer relações entre diferentes ideias e posicionamentos assumidos. A título de exemplo, vejamos o trecho a seguir, extraído do texto da revista Veja.

Quando um custo é pequeno, ninguém se importa muito com o resultado. Quando as coisas vão bem, ninguém fica muito preocupado em cortar despesas. E, quando a área é de pouca importância, a pressão pelo desempenho é pequena. No passado recente, tudo isso era verdade sobre a educação brasileira. Éramos um país agrícola em um mundo industrial; a qualificação de nossa gente não era um elemento indispensável e o país crescia bem. **Mas** isso mudou. O tempo das vacas gordas já era, e a educação passou a ser prioridade inadiável na era do conhecimento. Nesse cenário, a chance de que se continue atirando dinheiro no sistema educacional sem haver nenhuma melhora, a longo prazo, é zero.

Pode-se notar que a conjunção adversativa “mas” estabelece a conexão entre dois momentos explicitados no parágrafo. Em um primeiro momento, o agente-produtor atenta para a falta de preocupação da sociedade com a qualidade da educação brasileira, já que o custo é pequeno, as coisas vão bem, a área não tem importância etc. Contrastando com isso, o segundo momento é colocado como um momento economicamente difícil (“o tempo das vacas gordas já era”) em que a educação tem o status mudado, sendo agora prioridade. Ao conectar esses dois momentos, a conjunção colabora não só na progressão temática que se estabelece, mas também no posicionamento que se adota ao evidenciar a mudança de um momento para o outro, uma vez que o agente-produtor parece atribuir peso maior ao segundo momento retratado.

A coesão nominal diz respeito aos sintagmas nominais, catáforas e anáforas inseridos no texto, assim como é responsável pela introdução de temas e / ou personagens. A verificação da coesão nominal na análise de textos depende de quais elementos se quer

relevar. Como exemplo, podemos verificar como os professores são referenciados no texto da revista Veja:

- Vocês: essa forma pronominal de tratar os professores revela que o agente-produtor se dirige diretamente a eles, o que é notado já no título do texto pelo emprego do vocativo.
- Professores: é o termo mais usado, sendo que seu emprego pode referenciar professores brasileiros ou cubanos, o que é feito pelo enunciador ao comparar a verba destinada à educação no Brasil e em Cuba. Por vezes o termo é associado ao salário na formação do sintagma “salário de [um] professor”.
- Profissionais: é usado duas vezes, estando associado à imagem construída pelos próprios professores (“A imagem que vocês vendem não é a de profissionais competentes e comprometidos, mas a de [profissionais] coitadinhos, estropiados e maltratados”) ou pelos pais de alunos (“os pais de alunos não ficam bravos por pagar impostos a profissionais que deixam seus filhos na mão”).
- Mestres: é empregado apenas uma vez no texto em “Hoje faço minha última tentativa de falar aos nossos mestres”.

A forma como o enunciador referencia os professores não apresenta grande variação. Algo a ser notado, porém, é não somente os termos e sintagmas que referenciam os professores, mas também a quais termos essas referências estão associadas, o que mostrará o posicionamento do agente-produtor em relação ao que é enunciado, motivo pelo qual esse elemento é verificado no nível dos mecanismos de responsabilização enunciativa.

O nível dos **mecanismos de responsabilização enunciativa** é definido por Bronckart como o que “contribui para dar ao texto sua coerência pragmática” (2008: 90). O autor pontua que todo texto tem um enunciador (conforme Ducrot, 1984) que é responsável por tudo o que será dito. Cabe a esse enunciador a “distribuição das vozes” que serão ouvidas no texto. Assim, o enunciador insere outras vozes que não a sua própria no texto, podendo ser de personagens, de instâncias sociais, de instituições etc.

No que concerne à inserção de vozes, contribuições de outros autores são consideradas em nossa pesquisa. Partimos de um ponto importante a ser discutido, que é a noção de **heterogeneidade** do discurso, que para Maingueneau “representa uma relação radical de seu ‘interior’ com seu ‘exterior’” (MAINGUENEAU, 1989: 75). O autor menciona a existência da heterogeneidade mostrada e da heterogeneidade constitutiva, esclarecendo que no primeiro plano temos “manifestações explícitas, recuperáveis a partir de uma diversidade de fontes de

enunciação”, ao passo que no segundo plano não há marcas explícitas, motivo pelo qual os estudos em análise do discurso trabalham na formulação de hipóteses a respeito de sua constituição.

No que se refere primeiramente à heterogeneidade mostrada, Maingueneau (1989) menciona o discurso relatado como um portador clássico da heterogeneidade enunciativa. O discurso relatado é conhecido também como discurso direto e discurso indireto, sendo que o teórico não vê entre eles uma oposição, antes reitera que eles caracterizam-se em estratégias diferentes para relatar uma enunciação (MAINGUENEAU, 1989: 85).

Contribuições para o estudo da heterogeneidade enunciativa também foram feitas por Authier-Revuz (1998), notadamente a respeito da heterogeneidade constitutiva. A autora postula a existência de não-coincidências do dizer consigo mesmo, pontuando quatro tipos diferentes: a não-coincidência interlocutiva, a não-coincidência do discurso consigo mesmo, a não-coincidência entre as palavras e as coisas e, por fim, a não-coincidência das palavras consigo mesmas. Não exporemos todas essas não-coincidências aqui, antes nos ateremos a tratar daquela que fazemos uso na análise de nossos dados: a não-coincidência do discurso consigo mesmo.

A compreensão da não-coincidência do discurso consigo mesmo parte da noção do dialogismo bakhtiniano, segundo o qual a partir do fato de que toda palavra é produzida no meio do “já-dito dos outros discursos” ela se torna também habitada por discursos anteriormente já produzidos (AUTHIER-REVUZ, 1998: 22). A partir do fato que o discurso produzido pelo agente é povoado por discursos outros, cabe ao estudioso do discurso o levantamento de marcas que demonstrem a inserção desses discursos externos. Mas que marcas são essas? Authier-Revuz aponta, entre outras marcas possíveis, para: i) o “exterior ‘apropriado’ ao objeto do dizer”, em que é possível identificar termos que não seriam ditos por quem os proferiu, podendo a palavra ser considerada como “de um outro lugar, de uma outra época, de uma outra teoria, de uma outra pessoa”; ii) “tipo de outro”, em que é perceptível o emprego de “outra língua, região, época, registro, socioleto, discurso teórico, posição política” e etc. (AUTHIER-REVUZ, 1998: 23). Para exemplificar a inserção de algumas vozes no texto que analisamos para esta seção, elaboramos a tabela a seguir, indicando não só as vozes e os exemplos, mas também possíveis efeitos desejados pelo enunciador.

VOZES	EXEMPLOS	POSSÍVEIS EFEITOS DESEJADOS
Voz popular	"nos últimos anos tenho chegado à conclusão de que falar com o professor médio brasileiro, na esperança de trazer algum conhecimento que o leve a melhorar seu desempenho, é mais inútil do que o proverbal pente para careca. "	Ao inserir a voz popular por meio de provérbios conhecidos, um dos possíveis intentos do agente-produtor é criar empatia e identificação do grande público a seu discurso.
	"O tempo das vacas gordas já era, e a educação passou a ser prioridade inadiável na era do conhecimento."	
Voz do discurso religioso e da luta dos professores	"O discurso é sempre o mesmo: o professor é um herói, um sacerdote abnegado da construção de um mundo melhor, mal pago, desvalorizado, abandonado pela sociedade e pelos governantes, que faz o melhor possível com o pouco que recebe. "	Funciona como algo similar ao discurso indireto. Nesse caso, recupera-se o discurso que é atribuído aos professores para, posteriormente, desconstruí-lo
Voz da economia	"seremos o único país do mundo, exceto Cuba, em que se gastam 10% do PIB em educação."	A inserção da voz da economia em um trecho em que se mostra que no Brasil é feito o que só feito em Cuba pode querer reforçar, pelo uso da cifra, o exagero do investimento na educação.
Voz da história	"Quando vocês fazem greve - mesmo a mais disparatada e interminável -, os pais de alunos não ficam bravos por pagar impostos a profissionais que deixam seus filhos na mão; pelo contrário, apoiam a causa de vocês. É uma vitória quase inacreditável. Mas prestem atenção: essa é uma vitória de Pirro. "	No primeiro caso, pode-se querer construir <i>ethos</i> de conhecimento histórico, especialmente porque o evento mencionado não é tão popular. No segundo exemplo, pode-se querer reforçar e mesmo ampliar a ideia a mudança de situação no Brasil, associando essa mudança à mudança de uma era para outra.
	"O tempo das vacas gordas já era, e a educação passou a ser prioridade inadiável na era do conhecimento. "	

Tabela 1.2. A inserção de vozes em um texto

Vale reforçar que as vozes percebidas no texto são identificadas quando notamos que o agente-produtor, um escritor de uma coluna para uma revista de circulação nacional, se vale de termos específicos ou de um discurso que é, na verdade, um discurso de outro, caracterizando-se no texto uma não-coincidência do discurso jornalístico / midiático com os termos e discursos apontados na tabela.

No nível dos mecanismos de responsabilização enunciativa também se analisam as modalizações feitas inseridas no texto. Tais modalizações são “avaliações formuladas sobre

alguns aspectos do conteúdo temático” (BRONCKART, 2007: 131), e podem ser divididas em modalizações lógicas, modalizações deônticas, modalizações apreciativas e modalizações pragmáticas. Consideramos a definição das modalizações feitas por Bronckart (1999), o que está exposto na tabela a seguir:

MODALIZAÇÕES	DEFINIÇÕES
<i>Lógicas</i>	resumem-se a julgamentos sobre o valor de verdade das proposições enunciadas, apresentadas como certas, prováveis, possíveis, improváveis etc.
<i>Deônticas</i>	avaliam o que é enunciado à luz dos valores sociais.
<i>Apreciativas</i>	traduzem um julgamento mais subjetivo (fatos enunciados como bons, maus, estranhos na visão da instância que avalia).
<i>Pragmáticas</i>	introduzem um julgamento sobre as capacidades de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer) do agente.

Tabela 1.3. Definições das modalizações

No texto que analisamos encontramos algumas modalizações que denotam o posicionamento do enunciador em relação àquilo que é enunciado. Como exemplo, temos o uso de modalização deôntica, que indica que o agente-produtor aconselha os professores em relação ao que eles precisam fazer: “parem de vedar a participação de terceiros no debate educacional. [...] Quando a sociedade quer participar, vocês **precisam** encorajá-la, não dizer que só quem vive a rotina de "cuspe e giz" é que pode opinar.”. Em outro exemplo, encontramos uma modalização lógica, indicando que o agente-produtor percebe como improvável a existência de um grupo tão obstinado quanto a classe docente: “**Não deve haver**, nos 510 milhões de quilômetros quadrados deste nosso planeta solitário, um grupo mais obstinado em ignorar a realidade que o dos professores brasileiros.”. Como último exemplo, expomos um trecho em que o agente-produtor se vale de uma modalização apreciativa de cunho negativo para se posicionar a respeito das greves feitas pelos professores: “Quando vocês fazem greve - mesmo a mais **disparatada e interminável** -, os pais de alunos não ficam bravos por pagar impostos a profissionais que deixam seus filhos na mão”.

Como último aspecto dos mecanismos de responsabilização enunciativa, identificamos escolhas lexicais feitas pelo agente-produtor que indiquem o posicionamento assumido em relação ao objeto tratado. Vimos anteriormente, na análise da coesão nominal do nosso texto-exemplo, que o levantamento de termos aos quais os professores estão relacionados é relevante para compreendermos o posicionamento do enunciador. Assim, ao nos atentarmos

para as escolhas lexicais feitas em associação aos termos “vocês” e “professores”, identificamos um tom crítico latente, o que pode ser confirmado pelos exemplos a seguir explicitados.

REFERENCIAÇÃO	ESCOLHAS LEXICAIS ASSOCIADAS	EXEMPLOS
<i>Vocês</i>	Gananciosos	Vocês foram gananciosos demais.
	Dispensáveis	Ou vocês acreditam em ciência, ou não acreditam. E, se não acreditam - se o que vale é experiência pessoal ou achismo -, então vocês são absolutamente dispensáveis , e podemos escolher na rua qualquer pessoa dotada de bom-senso para cuidar da nossa educação.
	Desmotivados	Se o aumento de salário melhorar o desempenho, significa que ou vocês estavam desmotivados [...]
	Carências	O respeito da sociedade não virá quando vocês tiverem um contracheque mais gordo. Virá se vocês começarem a notar suas próprias carências e lutarem para saná-las.
<i>Professores</i>	Faltar ao trabalho	Verão a quantidade abismal de professores que faltam ao trabalho, que não prescrevem nem corrigem dever de casa, que passam o tempo de aula lendo jornal ou em rede social ou, no melhor dos casos, enchendo o quadro-negro de conteúdo para aluno copiar , como se isso fosse aula.
	Não prescrever / corrigir dever de casa	
	Passar o tempo da aula lendo jornal ou em rede social	
	Encher o quadro-negro de conteúdo para aluno copiar	

Tabela 1.4. Relação entre escolhas lexicais e coesão nominal

1.3. A análise das situações de trabalho: perspectivas teóricas

Nesta pesquisa, as considerações feitas em relação à análise do trabalho e, mais especificamente, em relação à análise do trabalho do professor provêm de nosso contato com os estudos feitos na área da psicologia do trabalho, disciplina que pode ser considerada “mãe” da ergonomia da atividade (LAVILLE, 2001: 3). Laville (2001) pontua que a análise do trabalho feita pela ergonomia francófona tem em sua base, desde seu surgimento, a busca pela compreensão da atividade de trabalho estudado em situação, ou seja, procurou-se desde o início que a análise do trabalho fosse feita levando sempre em consideração as condições de trabalho reais às quais os trabalhadores são submetidos para exercer sua profissão. A Sociedade de Ergonomia de Língua Francesa (SELF)²⁴, por exemplo, tem como princípio

²⁴ Nome original em francês: Société d’Ergonomie de Langue Française (SELF). Tradução nossa.

básico o fato de centrar a análise do trabalho no contexto técnico e organizacional, verificando igualmente os impedimentos de produção vividos pelos trabalhadores (LAVILLE, 2001: 3).

Os trabalhadores, por sua vez, ocupam um lugar de destaque na análise do trabalho. É a partir de suas dificuldades que se constrói a necessidade de uma intervenção no trabalho, e tal intervenção, que abarca a análise do trabalho, se dá no intuito de resolver os conflitos vividos em situação. Os trabalhadores são situados pela ergonomia francesa como os “sujeitos ativos” da análise do trabalho (LAVILLE, 2001: 5).

As primeiras questões que guiaram os estudos em ergonomia da atividade têm relação com os efeitos do trabalho sobre a saúde do homem. Laville (2001) pontua que o médico italiano Ramazzini foi quem relacionou a existência de certas doenças às profissões que os indivíduos exerciam. Após essa época, as preocupações da ergonomia se voltaram para a eficácia do trabalho humano. Nesse período os esforços estavam concentrados no desenvolvimento de ferramentas, máquinas e até mesmo um ambiente que pudesse auxiliar os trabalhadores, aumentando-lhes a capacidade física de cumprir suas tarefas. As preocupações mais recentes na área da ergonomia mostram uma mudança de posicionamento referente à relação entre o homem e o trabalho. Se antigamente os esforços se concentravam em adaptar o homem ao trabalho, a mudança ocorrida se dá no sentido de adaptar o trabalho ao homem (LAVILLE 2001: 1-2). É nessa nova perspectiva que os estudos em ergonomia francófona são desenvolvidos. Portanto, os estudos que levam à transformação e compreensão do trabalho estão baseados na máxima de que o trabalho deve se adaptar ao homem, e não o contrário. É também com essa base que nos valem dos pressupostos usados na ergonomia da atividade para desenvolver este estudo.

A clínica da atividade, outra corrente teórica que embasa nossas considerações e que é oriunda da psicologia do trabalho, também conta com estudos sobre a análise do trabalho levando em consideração as situações vividas pelos trabalhadores. Contando com a aplicação de métodos que serão expostos e discutidos posteriormente, os estudiosos dessa corrente teórica efetuam a análise do trabalho tendo os próprios trabalhadores como coanalistas das situações vividas no contexto específico de trabalho. A partir disso, pode-se verificar que os indivíduos tornam-se tanto sujeitos como objetos da análise do trabalho, o que lhes confere a possibilidade de refletir sobre as escolhas feitas e de pensar em outras possibilidades dentro daquele mesmo quadro analisado. Quando essa outra possibilidade é vislumbrada, podemos considerar que a reflexão ofereceu ao indivíduo a oportunidade de mudança em relação à

situação vivida. Nesse sentido, não basta apenas considerar outras possibilidades em seu fazer, mas de obter “efeitos duráveis” de transformação desse fazer, o que, na concepção vigotskiana, se configura como um desenvolvimento de sua atividade em situação real de trabalho (CLOT; YVON, 2004).

1.3.1. A análise do trabalho do professor

A partir desse quadro geral da análise das situações de trabalho, procuramos compreender o trabalho do professor. Para tanto, é importante, em primeiro lugar, tecer algumas considerações sobre esse trabalho, que apresenta particularidades. Saujat (2010: 179) define o professor como “um sujeito capaz, um sujeito que diz ‘eu posso’ antes de dizer ‘eu sei’”²⁵. Para o autor, a orientação pragmática da atividade do professor é organizar as condições de estudo dos alunos, e ele afirma também que “o saber é para o professor subordinado à atividade” (SAUJAT, 2010: 179)²⁶.

O trabalho do professor não é simples, antes é portador de uma complexidade advinda de diferentes fatores. Para mostrar tal complexidade, Saujat (2010) cita Tardif e Lessard (1999), para os quais o trabalho de ensino no meio escolar é interativo e sua composição é diversa: ao mesmo tempo claro e codificado, controlado e autônomo. Nesse contexto, o professor, definido como “agente de organização” procura fazer o que é possível, encontrando um equilíbrio entre o que ele pode fazer e o que ele deve fazer. A lógica dos saberes ensinados e a lógica da condução da sala de aula são componentes da atividade do professor, e ele busca um equilíbrio entre elas, de forma a planificar e regular sua atividade (SAUJAT, 2010: 184).

A partir dessas considerações, ressaltamos que a análise do trabalho do professor precisa levar em consideração essa diversidade de fatores. O trabalho do professor é alvo de prescrições que vêm tanto de esferas hierárquicas mais altas (órgãos governamentais, secretarias de educação etc.) quanto das esferas que estão mais próximas (as instituições e estabelecimentos de ensino, direção escolar, coordenação pedagógica etc.). No entanto, nem sempre as prescrições estão colocadas explicitamente. Faïta pontua que, no âmbito das instituições, as prescrições podem ser “explícitas ou não ditas” (FAÏTA, 2004: 61), o que nos

²⁵ Tradução nossa.

²⁶ Tradução nossa.

faz entender que, por vezes, as prescrições são construídas de maneira implícita, o que é reforçado também por outros autores. Nem sempre há uma figura de autoridade responsável por elaborar prescrições ao professor, já que “a autoridade não é a única fonte de prescrição, a prescrição não é sempre um enunciado explícito, e ela não é sempre intencional” (DANIELLOU, 2002: 11)²⁷. Acresce-se a isso o fato de que os próprios professores podem fazer para si prescrições a serem seguidas por um coletivo de professores em determinados contextos (AMIGUES, 2004). Nas variadas situações de sala de aula, no entanto, são efetuados redirecionamentos dessas prescrições, uma vez que nem tudo o que foi prescrito é, por diversos fatores, possível de ser realizado. A análise do trabalho do professor deve levar em consideração quais foram os impedimentos que se colocaram para que fosse preciso adaptar as prescrições, quais são as dificuldades e dilemas da profissão, como o professor trabalha para reconfigurar o que lhe é prescrito de modo a, mesmo assim, atender às expectativas externas ao contexto de sala de aula (instituição, superiores hierárquicos) e internas (alunos).

As condições de trabalho e as situações específicas vivenciadas pelo professor também são elementos a serem levados em consideração pela análise de seu trabalho, e é a partir das dificuldades e desafios vividos nessas situações reais que podem ser feitas intervenções que propiciem a solução de conflitos vividos por esses profissionais. Em suma, somente a observação do professor em sua atividade de ensino pode evidenciar suas dificuldades. É a atividade do professor em situação de trabalho, portanto, a unidade de análise da ergonomia da atividade (AMIGUES, 2012: 119).

O termo “atividade”, empregado pela ergonomia e pela clínica da atividade, tem um sentido diferente do sentido que é considerado pelo interacionismo sociodiscursivo (ISD). Amigues (2003) define que:

“a atividade pode ser considerada como o lugar de encontro de várias histórias (da instituição, da profissão, do indivíduo, do estabelecimento,...) no qual o ator vai estabelecer relações às prescrições, à tarefa a realizar, aos outros (seus colegas, a administração, os alunos, ...) aos valores e a si mesmo”²⁸. (AMIGUES. 2003: 9).

²⁷ Tradução nossa.

²⁸ Tradução nossa.

O termo “ação”, por sua vez, tem relação com as dimensões “*planificatrices, décisionnelles et évaluatives*”²⁹ do trabalho do professor (AMIGUES, 2003: 6). Nesse sentido, o termo ação faz referência a quesitos mais centrais do trabalho do professor (a planificação, as decisões tomadas em situação de trabalho e as avaliações), ao passo que o termo atividade adquire um sentido mais abrangente, levando em consideração a relação do professor com a instituição, a profissão, os colegas de trabalho etc. Outra palavra importante e muito utilizada nos estudos sobre análise do trabalho do professor é a “*tâche*”³⁰, que designa o que deve ser feito.

1.3.2. A clínica da atividade

Iniciados por Yves Clot, os estudos na área da clínica da atividade são inspirados nos estudos efetuados por Vigotski na área da psicologia. A clínica da atividade, porém, não se nutre de todos os conceitos / pressupostos da psicologia geral, e sim especificamente dos da psicologia do trabalho. Nesse sentido, as pesquisas efetuadas por essa corrente teórica estão alinhadas aos estudos sobre análise do trabalho. Para Clot e Yvon (2004: 13) os estudos em análise do trabalho só foram sistematizados a partir da obra de Ombredane e Favergé (1955), havendo três outras finalidades para esse tipo de análise: a formação profissional, a qualificação e a organização do trabalho³¹. Sendo assim, a clínica da atividade tem uma visão ampla do trabalho, uma vez que os três pilares citados são de amplitude considerável.

Alguns conceitos importantes são utilizados pela clínica da atividade e partilhados também com os estudos feitos na área da ergonomia da atividade³². Dentre esses conceitos, torna-se relevante esclarecer a distinção feita entre trabalho prescrito, trabalho realizado³³ e o real da atividade. As orientações dadas aos professores por meio de textos normativos, programas, calendários etc. caracterizam o trabalho prescrito. Ele é, em suma, tudo aquilo que foi passado em orientação ao professor e que incidirá, em maior ou menor grau, em sua

²⁹ O termo *décisionnelles* não tem tradução no português, mas sua significação tem relação com o termo “decisão”. Os termos *planificatrices* e *évaluatives* podem ser traduzidos livremente por “planificadoras” e “avaliativas”, respectivamente.

³⁰ Em português, “tarefa”. Tradução nossa.

³¹ No original, “la formation professionnelle, la qualification du travail et l’aménagement du travail” (Tradução nossa).

³² Nos ateremos a tratar na ergonomia da atividade no tópico seguinte.

³³ Para Clot (1999, 2001), o trabalho realizado é o que a ergonomia tradicional chama de trabalho real.

atividade. O trabalho realizado, por sua vez, é aquilo que o professor realmente fez, ou seja, é a parte visível da atividade do professor. O real da atividade abarca não somente o que foi feito, mas também o que, por algum motivo, foi deixado de lado pelo profissional. Ao escolher uma forma de agir, o professor deixou de escolher outras, que também se colocavam como possibilidades. Conforme afirma Clot (2001: 1), “O que se faz – e o que se pode considerar como atividade realizada – é somente a atualização de uma das atividades realizáveis”. A partir disso, o real da atividade é considerado o que é feito e também aquilo que não se faz, mas também aquilo que se tentou fazer sem sucesso (os dramas do fracasso, segundo Clot, 2001), aquilo que se quis fazer, aquilo que se pensa poder fazer em outro lugar ou mesmo aquilo que se faz para não fazer o que se precisa fazer (CLOT, 2001: 3).

A clínica da atividade traz importantes contribuições para este estudo. Em primeiro lugar, é nessa área que foram desenvolvidos métodos indiretos dos quais nos valem para a produção de dados de nossa pesquisa.

1.3.3. O trabalho do professor pela perspectiva da ergonomia da atividade

Faz-se necessário, desde já, pontuar algumas especificidades dos estudos em ergonomia em relação ao trabalho docente. A primeira é em relação à diferença existente entre as pesquisas desenvolvidas na área da educação e as que são desenvolvidas pela corrente teórica por nós adotada. Alguns estudos feitos na área da educação possuem características distintas das posições adotadas pelos ergonomistas. Dentre elas podemos citar a relação processo-produto que existe na base de muitos estudos (AMIGUES, 2003), em que o ensino é um processo no qual aluno e professor estão envolvidos e o produto é a aprendizagem do aluno. Essa concepção coloca, portanto, a aprendizagem do aluno como um ponto central do trabalho do professor, um “produto final” a que se deve chegar ao final do processo, e estabelece a imagem do “bom professor”, aquele que tem um maior grau de sucesso em empreitada. Esses estudos investigam o trabalho de ensino e a relação entre ensino e aprendizagem, e foram feitos “sem levar em conta a ação dos professores ou as características das situações reais de ensino”³⁴ (FAÏTA e SAUJAT, 2010: 1).

Posição diferente adota a ergonomia da atividade, que investiga o ensino como trabalho e leva em consideração as diversas situações de ensino nas quais se envolvem os

³⁴ Tradução nossa.

professores. As pesquisas feitas por essa corrente teórica recusam-se a estabelecer a relação direta entre a atividade do professor e a dos alunos e não veem aquela atividade sobre o prisma do sucesso dos alunos (SAUJAT, 2007: 181), o que se configura em um posicionamento de considerar o ensino como trabalho e não somente de analisar o trabalho de ensino.

Amigues (2003) esclarece a questão do trabalho do professor pela ergonomia da seguinte forma:

“O ponto de vista adotado pela perspectiva ergonômica consiste em compreender como, a partir das prescrições que lhe são feitas, um professor não somente utiliza, mas retrabalha os modos à sua disposição para aumentar, tanto “a eficácia” quanto “a eficiência” da ação: sendo a eficácia entendida aqui como direcionada aos alunos, mas também a seus colegas, que devem reconhecê-la com tal.”³⁵ (AMIGUES; 2003: 14).

Assim, a atividade dos professores é considerada importante levando-se em consideração a relação de suas escolhas com o meio em que ele se encontra, os alunos e as situações vividas no contexto de ensino e também um fator importante: o coletivo de trabalho no qual esse profissional está inserido.

A noção de coletivo de trabalho é importante para a ergonomia da atividade. Amigues (2002) chega a afirmar o papel decisivo que os coletivos de trabalho exercem na relação existente entre as prescrições feitas ao trabalho do professor e suas realizações nas salas de aula. Para Espinassy et al. (2010: 8), essa noção designa “uma maneira de trabalhar junto, de fazer, de pensar e de dizer, que se tece no curso de uma história comum às pessoas da profissão e que se manifesta na atividade subjetiva”³⁶. Mais que uma resposta à equipe gestora concernente à prescrição de “trabalhar em equipe”, a formação de um coletivo de trabalho pode ajudar na organização do trabalho professoral de diversas maneiras, estabelecendo “regras de funcionamento” para se chegar aos objetivos esperados, configurando-se também numa iniciativa que busca dar uma resposta comum às prescrições feitas (AMIGUES, 2002: 201).

Em nosso estudo a noção de coletivo de trabalho é muito importante. Como veremos no próximo capítulo, interessam-nos particularmente as implicações existentes para sua formação e as dificuldades encontradas quando essa formação é inexistente.

³⁵ Tradução nossa.

³⁶ Tradução nossa.

A partir das considerações feitas até o momento em relação ao trabalho e, especificamente, ao trabalho do professor, atentamos para o fato de que este estudo parte de uma perspectiva mais ampla, a do trabalho, que posteriormente se particulariza, tratando as especificidades do trabalho do professor de francês língua estrangeira (doravante FLE) em contextos de trabalho diferentes, a saber, os cursos extracurriculares de francês da FFLCH USP e o Centro de Estudos de Línguas (doravante CEL). Isso nos remete à noção de gêneros profissionais abordada tanto na Ergonomia da Atividade (FAÏTA, 2004) quanto na Clínica da Atividade (CLOT, 2008).

O conceito de gênero profissional é oriundo da noção geral de gênero textual/discursivo, difundida em diferentes domínios das Ciências Humanas (FAÏTA, 2004), como, por exemplo, a noção de gêneros de textos vista na linguística. Para Bakhtin (1984), os gêneros discursivos podem ser definidos como tipos relativamente estáveis de enunciados presentes nas diferentes esferas humanas (ponto de vista da linguagem). Nesse sentido, podemos fazer uma analogia com tipos relativamente estáveis de condutas e maneiras de fazer no âmbito do *métier*. Clot (2008) se apoia no relato de Oddone (1981) sobre uma intervenção realizada em uma empresa para esclarecer a noção de gênero profissional. Em seu relato, Oddone (1981) identifica que por trás do comportamento dos trabalhadores havia um “não sei o quê feito de regras de conduta e de estratégias individuais que em parte unificavam esses trabalhadores e em parte os diferenciava”³⁷ (CLOT, 2008: 76). Esse “não sei o quê” é justamente o gênero, que se estabelece a partir das normas existentes e guia a ação dos envolvidos. Segundo o autor, “trata-se, para um dado coletivo, de maneiras de fazer, de dizer ou de sentir, estabilizadas ao menos por um tempo nesse meio profissional”³⁸ (CLOT, 2008: 76). No que diz respeito ao trabalho docente, é possível identificar tais “maneiras de fazer” que são comuns ao gênero profissional docente. Assim, adotar estratégias comuns que visem o tratamento de dificuldades vividas em sala de aula, organizar conselhos de classe para discutir as notas dos alunos e (re)elaborar ações pedagógicas podem ser consideradas formas de organização inerentes gênero profissional docente. O gênero profissional se configura a partir de elementos admissíveis no que concerne ao comportamento do indivíduo no exercício do *métier*, mas igualmente das variantes aceitáveis em relação a determinada forma de exercer o trabalho (ROGER, 2007). Nesse mesmo sentido, Faïta (2004) esclarece que “o gênero é,

³⁷ Tradução nossa.

³⁸ Tradução nossa.

sobretudo, a possibilidade (reconhecível, identificável) de se submeter sistematicamente às formas de fazer existentes ou de agir de outra maneira” (FAÏTA, 2004: 67).

A partir da noção de gênero da atividade, podemos tratar de outro conceito relevante em nosso estudo: o das dimensões do trabalho. Clot (2008: 258) considera que o *métier* é composto pelas dimensões pessoal, interpessoal, transpessoal e impessoal. Ao notarmos que o trabalho tem características singulares e que as situações de trabalho estão sempre expostas ao inesperado, consideramos a dimensão pessoal do trabalho. Levamos em conta também, nessa dimensão, que o trabalho é sempre único porque é vivido de maneira pessoal por cada trabalhador. O fato de a atividade nunca ser isolada, antes ter sempre relação com um destinatário, nos mostra a dimensão interpessoal do trabalho. Nesse sentido, o trabalho é sempre dirigido a alguém, e o destinatário é considerado na dimensão interpessoal. Se pensarmos que o trabalho é atravessado e produzido por uma história coletiva que se constitui além dos sujeitos e ao longo da história, estamos considerando a dimensão transpessoal do trabalho; por fim, a dimensão impessoal do trabalho diz respeito à tarefa, à sua organização oficial e às prescrições que são feitas visando sua realização, sem levar em conta a adaptação a cada trabalhador e a cada contexto de trabalho (CLOT, 2008; ROGER, 2007).

As quatro dimensões do trabalho expostas acima e a noção de gênero profissional explicitada anteriormente cooperam para as reflexões que fazemos a respeito da particularização que ocorre em nosso estudo em relação ao trabalho. A imagem a seguir mostra como essa particularização ocorre:



Figura 1.6. A visão do trabalho partindo de uma perspectiva ampla a uma mais particular³⁹

Na área mais ampla da pirâmide, encontra-se a visão do trabalho em uma perspectiva geral, ou seja, considerando-se aspectos gerais dessa atividade humana tal como apontadas no tópico 1.2.1. deste capítulo. Em seguida, afunila-se a discussão sobre o trabalho para tratar especificamente do trabalho do professor, que apresenta especificidades em relação ao nível anterior. Tais especificidades têm já aspectos do gênero profissional docente, uma vez que o trabalho do professor tem configurações diferentes do trabalho de um médico, por exemplo. O trabalho do professor de línguas encontra-se em outro nível porque apresenta particularidades se comparado ao trabalho de todos os professores, sendo que tais particularidades têm origem no fato desse docente trabalhar com aspectos mais voltados à linguagem. A partir do trabalho do professor de línguas, entendemos que o trabalho do professor de línguas estrangeiras é ainda mais específico, tocando inclusive fatores mais pontuais em relação ao público com o qual se trabalha, as motivações desse público e outros elementos que podem interferir direta e

³⁹ A pirâmide que mostra essa visão do trabalho foi elaborada pelo pesquisador, mas convém explicitar que ela é fruto de várias discussões e reflexões no grupo ALTER-AGE com base em Lousada (2006), Machado (2007).

/ ou indiretamente no trabalho docente. A dimensão interpessoal do trabalho do professor de línguas estrangeiras se configura como um elemento importante, já que o tratar com público se torna, nesse caso, algo passível de maior atenção. No nível que vem a seguir, está o trabalho do professor de FLE, que apresenta algumas particularidades em relação ao idioma que é ensinado, ao lugar que o aprendizado desse idioma ocupa na sociedade, ao tipo de público que se interessa pelo aprendizado do francês, entre outros aspectos. O trabalho do professor de FLE pode ser visto levando em consideração a dimensão transpessoal do trabalho, uma vez que o fato de o ensino da língua francesa já ter sido obrigatória no Brasil nos remete a um histórico do ensino ao longo do tempo. Em seguida, e num nível mais específico e particular, está o trabalho do professor de francês língua estrangeira que atua nos dois contextos de trabalho que compõem nosso corpus de pesquisa – o CEL e os cursos extracurriculares da FFLCH USP. Esse último nível nos remete à dimensão impessoal do trabalho, uma vez que, dada a diferença dos contextos de ensino, cada professor está submetido a prescrições diferentes, de forma que a organização do trabalho e as tarefas (im)postas sejam de ordem diversa.

Alguns aspectos do trabalho docente nos diferentes níveis são perceptíveis ao longo deste estudo – em relação aos dois primeiros níveis há elementos apontados neste capítulo, por exemplo. No que se refere aos últimos níveis, no entanto, é somente a partir das análises feitas que é possível suscitar elementos particulares do trabalho docente que são visíveis nos dois contextos estudados. Nossa pesquisa, portanto, parte do nível mais amplo e se afunila, objetivando estabelecer um pano de fundo para que seja possível compreender o nível mais particular do trabalho educacional a partir de aspectos vistos nos outros níveis.

A situação de trabalho é um fator central para que haja compreensão do trabalho docente. Na perspectiva teórica por nós adotada, é a partir da situação de trabalho e das dificuldades vividas nela que são desenvolvidos os métodos de intervenção que apresentaremos no tópico a seguir.

1.3.4. Métodos de intervenção e transformação das situações de trabalho

A discussão sobre o desenvolvimento de métodos de intervenção é feita já nos escritos de Vigotski (1997, 2004). O autor aponta a existência de dois métodos cujo objetivo, de

produzir a correspondência entre o conhecimento e a realidade, pretende ser alcançado pelo uso de procedimentos diferentes: o método direto e o método indireto.

O método direto, dominante na psicologia na época de Vigotski, era característico também da chamada “psicologia do homem normal” e do “behaviorismo” (FRIEDRICH; 2012: 41). Friedrich (2012: 41) esclarece que esse método diz respeito a todos os procedimentos em que se acredita que “só é possível estudar o que nos é dado pela experiência imediata”. Vigotski (1997, 2004) se opunha ao uso exclusivo dos métodos diretos em psicologia por acreditar que eles não recobriam todos os domínios da área. Para quem defendia o uso dos métodos diretos, a experiência era a única fonte e limite natural do saber científico, sendo que os órgãos do sentido seriam a única mediação entre o mundo e os pesquisadores. Em suma, é a experiência do trabalhador que daria acesso aos dados intrínsecos de seu trabalho por parte dos pesquisadores.

A crítica a essa forma de pensar pode ser resumida em uma constatação: “crê-se com demasiada facilidade em uma percepção imediata do psiquismo, como se o pensamento realizado fosse todo o pensamento, como se a experiência vivida não fosse uma parte, e somente uma parte, da experiência viva” (CLOT, 2001: 6)⁴⁰. Para Vigotski (1997, 2004), portanto, nem todas as áreas do pensamento humano poderiam ser alcançadas somente com o uso dos procedimentos propagados pelo método direto. O autor cita como exemplo o fato de que a compreensão do pensamento da criança e de como ela constrói conceitos seria difícil se fossem usados somente a auto-observação, a fala da criança e a percepção interior (FRIEDRICH, 2012: 42). Para compreensão do uso dos métodos indiretos, tomamos um exemplo dado por Vigotski (1927, 1999) e retomado por Friedrich (2012: 45): quando usamos um termômetro, não estudamos a subida do mercúrio ou a dilatação do álcool propriamente dita, mas aquilo que o termômetro revela, ou seja, o calor e suas modificações. Nesse sentido, Vigotski (1927, 1999) considera o termômetro como o “modelo perfeito do método indireto” (FRIEDRICH, 2012: 45).

A partir das considerações que negam a eficácia do uso exclusivo dos métodos diretos, a problemática se volta para a necessidade de se pensar em métodos indiretos que possam preencher as lacunas apontadas. Para Vigotski (1997, 2004), que insistia na necessidade desses métodos, era necessário uma retomada da experiência vivida⁴¹, sendo que o problema

⁴⁰ Tradução nossa

⁴¹ Em francês, “redoublement de l’expérience vécue”. Tradução nossa.

era justamente pensar em um “dispositivo que permitiria aos sujeitos transformar a experiência vivida de um objeto, em objeto de uma nova experiência vivida a fim de estudar a passagem de uma atividade a outra”⁴² (CLOT; 2001: 4). O que o autor procurava era justamente como observar pelo testemunho os traços inobserváveis de sua atividade.

O desejo de Vigotski (1997, 2004) corresponde ao que já tratamos como a atividade real do sujeito. De que forma é possível apreender por seu testemunho aquilo que ele, em sua atividade, desistiu de fazer, ou não quis fazer, ou não pôde fazer, ou ainda fez para não fazer o que deveria ser feito? Clot (2001: 4) postula que “a experiência vivida não é acessível diretamente, mas somente com a ajuda de traços que é necessário construir”⁴³. Os traços a serem construídos sobre a experiência vivida são a chave para o desenvolvimento dos métodos que surgiram posteriormente às preocupações vigotskianas. Tais métodos indiretos se concentram nessa experiência vivida e possibilitam que essa revisitação pelo indivíduo propicie a mudança de situações no trabalho. O processo pelo qual passa o trabalhador ao revisitar essas experiências vividas é justamente um processo de desenvolvimento de sua atividade.

Ao pontuar que as pesquisas na Clínica da Atividade têm interesse no desenvolvimento da atividade e não somente em seu funcionamento, Clot (2008) esclarece que não visa somente compreender a atividade para transformá-la, mas, sobretudo (e ao contrário) transformá-la para compreendê-la. Sob essa ótica, a atividade muda de estatuto quando se torna objeto de análise por parte do trabalhador. Ao acessar a experiência vivida por meio de um método indireto e tornar sua própria atividade passível de análise, o sujeito a revisita em um novo contexto, o que o faz vê-la de um ponto de vista diferente (CLOT, 2008). A tomada de consciência que se opera nesse processo “não consiste em reencontrar um passado intacto pelo pensamento, mas, sobretudo, a revivê-lo e a fazê-lo reviver na ação presente, pela ação presente”. Nesse mesmo sentido, a atividade revisitada é também ressignificada por meio da tomada de consciência, configurando-se em novas possibilidades de agir.

Dois métodos indiretos foram desenvolvidos pela clínica da atividade para atender à demanda e às lacunas existentes desde os estudos feitos por Vigotski: a autoconfrontação

⁴² Tradução nossa.

⁴³ Tradução nossa.

cruzada e a instrução ao sócia⁴⁴. Em nosso estudo, utilizamos somente o segundo método e, portanto, é ele que explicitaremos.

A instrução ao sócia foi feita pela primeira vez por Oddone nos anos 1970, no contexto de formação de trabalhadores da empresa Fiat num seminário da Universidade de Turim (Oddone et al., 1981). Desenvolvida posteriormente por Clot (1999) na área da clínica da atividade, esse método indireto faz com que o trabalhador seja levado a refletir sobre sua atividade projetando-a num futuro hipotético.

Considerada como uma técnica, a instrução ao sócia consiste em uma entrevista concebida como um processo de coanálise (SAUJAT, 2005: 2), já que o trabalhador envolvido também analisará sua atividade nas etapas que seguem à instrução propriamente dita. Feita sempre em uma reunião com um coletivo de trabalho constituído para discutir o trabalho, a entrevista se inicia com a seguinte orientação do pesquisador/interventor: “Suponhamos que eu seja seu sócia e que amanhã eu deva te substituir em seu trabalho. Quais são as instruções que você deveria me dar para que ninguém perceba a substituição?”⁴⁵ (CLOT, 2001: 9). A instrução dada pelo profissional abarcará as minúcias de sua atividade, e o sócia (pesquisador/interventor⁴⁶) deve encorajá-lo a detalhar suas ações. A entrevista é registrada em áudio, já que outras etapas seguirão sua realização.

Uma das características mais importantes da instrução dada pelo trabalhador é que ele deve valer-se sempre da segunda pessoa do singular (tu/você) para instruir o sócia em tudo o que ele fará, de modo que este realize as atividades da mesma maneira que o instrutor. O sócia, por sua vez, deve encorajar o uso de “você” e sempre dirigir suas questões focalizando a continuidade desse uso (Como eu devo fazer isso? Como eu termino essa atividade? Como eu resolvo esse problema?). Outra característica importante é que o foco da instrução deve estar no “como” e não no “por que”. Não se procura justificar as ações realizadas pelo trabalhador, mas descrevê-las de modo que esteja explícito como ele efetua escolhas que o ajudem a vencer os obstáculos que lhe são postos nas diversas situações vividas em seu trabalho. O detalhe das ações deve ser priorizado, portanto, procura-se sempre eliminar os implícitos das instruções dadas. Saujat (2005: 1) pontua que as questões postas pelo sócia têm

⁴⁴ Neste estudo não trataremos da autoconfrontação cruzada. Para conhecer o método, ver “Clinique de l’activité et pouvoir d’agir” N° 146; 2001 e os trabalhos de Lousada (2006) e Dantas-Longhi (2013).

⁴⁵ Tradução nossa.

⁴⁶ Usamos o conceito do interventor baseados na ideia oriunda da ergonomia sobre os processos de intervenção no trabalho. Abordaremos isso na próxima seção.

como objetivo fazer com que o instrutor dialogue consigo mesmo, vendo sua atividade pelos olhos de seu sócia.

Na perspectiva que adotamos neste estudo (da clínica da atividade e da ergonomia da atividade) considera-se que a instrução ao sócia visa “uma transformação indireta do trabalho dos sujeitos graças a um deslocamento de suas atividades em um novo contexto”⁴⁷ (CLOT, 2001: 9). Clot (2001) afirma ainda que quando as atividades são verbalizadas, elas se reorganizam e se modificam, e isso pode proporcionar ao instrutor a oportunidade de fazer diferentemente a atividade que foi objeto de sua própria análise.

A análise que o trabalhador faz de seu próprio agir em situação de trabalho não se limita somente à entrevista de instrução ao sócia. Feita a instrução, inicia-se uma discussão a respeito do que foi falado, sendo esse momento aberto à participação dos outros integrantes do grupo, que poderão comentar ou mesmo questionar o trabalhador no que se refere a pontos que não tenham ficado claros. Após essa etapa, o profissional deve escutar a entrevista gravada e transcrever o(s) trecho(s) que ele deseja voltar a discutir com o pesquisador/interventor e o grupo de trabalho. Esse novo contato com as instruções faz com que o trabalhador veja sua própria experiência como uma experiência “estrangeira”, o que pode culminar num processo de transformação dessa atividade, sendo ela realizada então com novas significações (CLOT, 2001: 10). Ao realizar nova reunião com o grupo de trabalho, quando o instrutor leva para a discussão em grupo a transcrição e os comentários da entrevista realizada, esse trabalhador se coloca, juntamente com o pesquisador/interventor e o grupo, em uma situação em que analisa sua própria atividade, e é nesse sentido que consideramos que ele se torna um coanalista de sua atividade.

A análise que o trabalhador faz de seu agir em situações de trabalho e as mudanças que podem ser desencadeadas por essa análise fazem parte de uma perspectiva de desenvolvimento do trabalho oriunda dos estudos vigotskianos. O autor russo falava sobre a necessidade de partir da experiência de analisar a própria atividade como um meio de viver outras experiências (CLOT e YVON, 2004: 17). A obtenção de “efeitos duráveis” desse processo era a maior preocupação de Vigotski. O processo que se desencadeia no método de instrução ao sócia é justamente o método idealizado por Vigotski para propiciar a observação de um processo de desenvolvimento, verificando quais as modificações que se operam a partir

⁴⁷ Tradução nossa.

de um método de intervenção no trabalho⁴⁸. Como esse processo não é observável diretamente, a criação dos métodos indiretos, como a entrevista de instrução ao sócio, foi importante para possibilitar os estudos sobre o desenvolvimento dos trabalhadores por meio da análise do trabalho.

1.3.5. Resolução de problemas no trabalho

As pesquisas realizadas pela ergonomia da atividade têm como ponto comum o fato de serem feitos estudos de campo que propiciem uma análise mais profunda do trabalho do professor. Como dissemos anteriormente, é essencial conhecer a atividade de ensino a partir de observações da realidade vivida pelos profissionais. Equipes como a ERGAPE (Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation)⁴⁹ têm se lançado a analisar o trabalho do professor a partir de demandas feitas por instituições escolares à equipe da Universidade de Aix-Marseille. Dito isso, é importante esclarecer que, no contexto das pesquisas realizadas por estudiosos da ergonomia da atividade, parte-se sempre de um pedido feito para solucionar problemas no contexto de trabalho dos requisitantes.

Membros da equipe ERGAPE, Faïta e Saujat (2010) retomam as palavras de Wisner para esclarecer que nem todos os profissionais da ergonomia sentem-se confortáveis para atender a um pedido oriundo de uma empresa / instituição, mas os autores consideram esse pedido “absolutamente essencial”, pois é esse pedido que conduzirá tais profissionais na dificuldade detectada pelos requisitantes. A dificuldade, portanto, é um ponto central para as intervenções realizadas pela equipe de profissionais da ergonomia. Para os autores ela se configura também como a “porta de entrada” para a análise do trabalho que será feita a partir de uma solicitação das empresas / instituições (FAÏTA; SAUJAT, 2010).

As ações adotadas por uma equipe que analisa o trabalho sob o viés da ergonomia da atividade configuram-se numa intervenção no trabalho dos profissionais. Se a demanda parte de uma escola, por exemplo, a equipe efetuará uma intervenção junto ao trabalho dos professores que aí atuam. Faïta e Saujat (2010: 9) esclarecem que estudar o trabalho do professor é sinônimo de intervenção nesse trabalho, um modo de imprimir nesse profissional

⁴⁸ Falaremos sobre o processo de intervenção no trabalho na próxima seção.

⁴⁹ Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação. Tradução nossa. A equipe ERGAPE é constituída de profissionais de várias áreas, como a Ergonomia, a Linguística e a Educação, que atuam analisando o trabalho de profissionais da educação na Universidade de Aix-Marseille, na França.

transformações mais ou menos sensíveis, efetuando depois uma devolutiva aos interessados. Essa intervenção, por sua vez, é feita num modo de colaboração entre os envolvidos (Amigues, 2003), e está ligada, sim, à pesquisa, mas esta é feita num momento posterior. Podemos esclarecer que, no caso dos estudos feitos pela equipe ERGAPE, a intervenção e a pesquisa não ocorrem concomitantemente. É somente após o processo de intervenção estar finalizado que os dados produzidos no contexto da intervenção são utilizados para as pesquisas feitas em ergonomia da atividade. A nosso ver, essa medida é positiva e seria o ideal para os estudos sobre análise do trabalho. Deve-se considerar, no entanto, que nem sempre essas condições ideais são possíveis, dados os diferentes contextos em que os estudos sobre o trabalho são feitos em outros países, como o Brasil. No caso desta pesquisa, esclarecemos que a análise dos dados iniciou-se no final do processo de intervenção, dados os prazos existentes para que a pesquisa seja concluída.

As ações adotadas pelos profissionais da ergonomia da atividade com os professores têm suas bases nos estudos vigotskianos. A partir disso, as intervenções não são neutras, antes têm um objetivo claro de operar transformações no trabalho dos profissionais envolvidos, fazendo com que as condições de trabalho, as mesmas que traziam dificuldades para a atividade dos professores, sejam melhoradas (NEBOIT, sd: 4). O processo de intervenção feito pela ergonomia da atividade desencadeia, portanto, um processo de transformação do trabalho dos professores, processo este que resulta no desenvolvimento do trabalho. Faïta e Saujat (2010: 9) esclarecem que “trata-se de um trabalho de coanálise associando pesquisadores e professores em um processo próprio a colocar essa atividade ‘ordinária’⁵⁰ em movimento”. É, portanto, agindo para transformar o trabalho que os profissionais da ergonomia da atividade compreendem-no. Esse ponto de vista, hoje defendido tanto pela clínica da atividade quanto pela ergonomia da atividade, foi assumido por esta após estudos feitos com os métodos de intervenção utilizados por ambas as correntes. Em pesquisas da ergonomia clássica, procurava-se compreender o trabalho para depois transformá-lo. Notou-se posteriormente que é necessário promover a intervenção com o objetivo de transformar o trabalho, processo que levará à compreensão deste, posição assumida agora pelas duas correntes teóricas. Essa mudança teve sua origem no fato de que, em uma perspectiva vigotskiana, é necessário observar a atividade em movimento, ou melhor, é necessário colocar

⁵⁰ Ordinária tem o sentido, aqui, de “comum”.

a atividade em movimento, para depois estudá-la. São justamente os métodos indiretos que podem colocar a atividade em movimento.

Ressaltamos ainda a estreita ligação entre os estudos desenvolvidos pela ergonomia da atividade e a clínica da atividade. Essa relação foi estabelecida, segundo Neboit (sd: 4), a partir dos anos 70. O autor pontua que a aproximação com o domínio da psicologia do trabalho (precursora da clínica da atividade) permitiu que melhor se apreendesse a situação de trabalho em sua globalidade. Os conceitos de trabalho prescrito, trabalho real e real da atividade são partilhados entre essas duas teorias, assim como as noções de intervenção no meio de trabalho, os métodos diretos e indiretos e o coletivo de trabalho (é importante notar que os métodos indiretos desenvolvidos na clínica da atividade consideram como primordiais os coletivos de trabalho, por sua vez discutidos na ergonomia da atividade). Não podemos deixar de reiterar que a estreita relação existente entre clínica da atividade e ergonomia da atividade deve-se ao fato de que as duas correntes são, na verdade, baseadas nos estudos feitos por Vigotski (1997, 2004, 2008) e representam uma parte importante dos estudos vigotskianos na atualidade. Acrescente-se a isso o fato de que Daniel Faïta, que colaborou durante anos com a Clínica da Atividade e com Yves Clot (e colabora ainda), fundou a equipe ERGAPE com seus colegas René Amigues e Frédérique Saujat da Universidade de Aix-Marseille.

Neste capítulo, abordamos as correntes teóricas que embasam nossa pesquisa. Vimos conceitos importantes, tais como trabalho prescrito, trabalho realizado e real da atividade, instrumentos psicológicos, métodos indiretos. Explicitamos também o modelo de análise textual usado em nossa pesquisa, o modelo de arquitetura textual, assim como os conceitos de base do ISD. Visto isso, mostraremos, a partir do próximo capítulo, como os métodos expostos foram usados em nossa pesquisa.

Capítulo II – Procedimentos Metodológicos

Neste capítulo, temos como objetivo explicitar os procedimentos metodológicos que foram utilizados para realizar a pesquisa. Inicialmente, falaremos sobre o contexto em que a pesquisa foi realizada. Em seguida, apresentaremos os professores participantes do estudo e faremos uma reflexão sobre algumas dificuldades encontradas em nosso percurso. Demonstraremos também as etapas de coleta e seleção de dados. Após isso, nos ateremos a explicitar como foi feita a seleção dos dados coletados e, por fim, falaremos sobre a produção de alguns dados que também são utilizados em nosso estudo.

2.1. Contexto da pesquisa

O objetivo desta pesquisa é estudar o trabalho do professor de francês língua estrangeira (FLE). Para tanto, escolhemos inicialmente fazer nosso estudo no Centro de Estudos de Línguas de São Paulo (CEL SP). Quando iniciamos a pesquisa, no entanto, algumas dificuldades se apresentaram em dois pontos: de ordem teórico-metodológica e de ordem metodológica. A dificuldade de ordem teórico-metodológica se colocou por conta do fato de que, inicialmente, dada a minha⁵¹ inexperiência, procurei usar os métodos da clínica e ergonomia da atividade apenas como forma de coleta de dados. Esse posicionamento, contrário ao que se propõe no uso dessas duas correntes teóricas, colaborou para surgissem dificuldades de ordem metodológica. A partir do momento em que dei a entender aos professores que a participação no estudo consistiria em participar de reuniões no intuito de coletar dados, não houve sucesso em conseguir a participação deles. Isso se deve ao fato de que, sendo abordados em seu ambiente de trabalho por alguém que vem de fora, do contexto universitário, a solicitar a participação em uma pesquisa, os professores sentem-se apenas “sujeitos de pesquisa”, fato que não acrescentará nada em sua vida profissional. Dessa forma, tais professores acabam não querendo / podendo realmente participar do estudo proposto.

As dificuldades que se colocaram no início de nossa pesquisa nos levaram a entender, posteriormente, quais são as implicações a serem consideradas ao adotarmos como corrente teórica a clínica e a ergonomia da atividade. Oriundas dos estudos de Vigotski (1896-1934),

⁵¹ O uso da primeira pessoa do singular é feito em alguns momentos deste capítulo para nos referirmos a uma experiência mais pessoal.

essas duas correntes teóricas têm em sua base as preocupações com o desenvolvimento humano vistas nos estudos desse autor (VIGOTSKI, 2008). Utilizá-las em uma pesquisa implica necessariamente levar em consideração o desenvolvimento das pessoas que participam do estudo. Portanto, em nosso caso, era importante que, primeiramente, os próprios professores manifestassem dificuldades no trabalho e quisessem participar de um processo de intervenção para que pudéssemos iniciar a aproximação do contexto de trabalho e dos professores.

Nessa perspectiva, após estar minimamente a par do contexto de trabalho, a abordagem com os professores procura uma aproximação entre pesquisador/*intervenante* e professores, a partir de algumas indagações: i) como o professor vê seu contexto de trabalho; ii) como ele se percebe nesse ambiente; iii) quais são as dificuldades que ele percebe em sua profissão; iv) quais são as dificuldades que ele enfrenta em relação ao contexto em que está inserido. Faïta e Saujat (2010) afirmam que a dificuldade vivida pelos profissionais é a “porta de entrada” para a análise do trabalho destes.

As reflexões desencadeadas pela recusa de alguns professores em participar de nossa pesquisa nos levaram a compreender que é necessário que o profissional realmente queira participar voluntariamente do estudo. Ademais, o professor, por vários fatores, só aceitará participar de uma pesquisa voluntariamente se ele enxergar essa participação como algo que faz sentido para ele e que, posteriormente, possa acarretar em mudanças em sua atividade profissional. E é justamente isso que sustentam a clínica da atividade e a ergonomia da atividade.

Após refletirmos a respeito das dificuldades encontradas nessa fase de nosso estudo, pudemos fazer redirecionamentos na pesquisa. A primeira mudança ocorrida se deu no próprio pesquisador quando a forma de enxergar como seria a participação de professores neste estudo foi alterada, seguida então de uma nova forma de abordar os professores. Outra mudança foi a inclusão de mais um contexto de ensino na pesquisa: um curso livre de FLE oferecido pela faculdade de letras da USP. Podemos dizer, portanto, que a pesquisa foi feita com professores oriundos desses dois contextos de ensino diferentes, dos quais falaremos a seguir.

2.1.1. Centros de Estudos de Línguas (CEL)

Para que melhor compreendamos o contexto de inserção da língua francesa nos CEL, fizemos um breve histórico do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil, assim como da criação desses centros no estado de São Paulo.

A importância do ensino de línguas estrangeiras no Brasil data do ano de 1976, quando a Resolução nº 58 desse mesmo ano instituiu o ensino de línguas estrangeiras como obrigatório em território nacional. A Lei de Diretrizes e Bases para a educação, sancionada em 1996, instituiu a língua inglesa como obrigatória e outra língua estrangeira a critério da comunidade escolar como optativa. Outra data marcante para a questão do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras foi o ano de 2005, quando sancionou-se a lei 11.161, tornando obrigatório o ensino de espanhol para alunos que cursam o ensino médio e facultativo para os alunos que cursam o chamado ensino fundamental II, estabelecendo cinco anos para sua implementação.

Estando colocadas as principais datas e leis que regulamentam o ensino de língua estrangeira no Brasil, concentremos-nos nos CEL e no ensino de língua francesa nesse contexto. Os Centros de Estudos de Línguas foram criados pelo governo do estado de São Paulo por meio do Decreto 27.270 em 1987. Segundo esse decreto-lei, sua formulação vem suprir a necessidade de: i) “proporcionar aos alunos diferentes oportunidades de desenvolver novas formas de expressão linguística”; ii) “enriquecer o currículo das escolas públicas estaduais” e iii) “superar a situação de monolinguismo vigente na escola pública estadual”. Ressaltamos, portanto, que apesar de já ser obrigatório o aprendizado de língua estrangeira por parte dos alunos da rede pública de ensino desde 1976, na década seguinte ainda deparava-se com desafios para a implementação desse sistema de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, fato atestado pelo “monolinguismo” dos alunos citado na lei. É essa carência, portanto, que os CEL vêm suprir. Inicialmente, esses centros priorizavam o ensino de língua espanhola, como está posto no artigo 1º do decreto. Posteriormente, o ensino de outras línguas foi sendo incorporado gradativamente, o que ocorreu devido ao crescimento do interesse dos alunos pelo estudo de outras línguas estrangeiras.

Atualmente, há CEL espalhados por todo o estado de São Paulo. Cada CEL é constituído de forma diferente e possui certa autonomia em sua gestão, ficando a cargo das escolas estaduais que os acolhem fisicamente, cedendo seu espaço, a gestão de recursos e do

próprio espaço destinado a esses centros de línguas. É a disponibilidade da escola onde o CEL funciona que determina a quantidade de turmas e também as línguas que serão oferecidas – fator variável também segundo a disponibilidade de professores que atuem lecionando as línguas oferecidas nos CEL. Na maioria das unidades, são oferecidos cursos de espanhol, inglês, francês, italiano, alemão e japonês. Podemos destacar o oferecimento de um maior número de turmas de espanhol nos Centros de Estudos de Línguas, já que ela foi a primeira língua oferecida e considerando também o fato de que a lei de 2005 reforçou nas escolas a importância do ensino de língua espanhola. A mesma lei estabelece, em seu 3º artigo, que os sistemas públicos de ensino deveriam implantar centros de estudos de língua estrangeira para oferecer obrigatoriamente o ensino de língua espanhola. Posto isso, é justificável o destaque que tem o ensino de espanhol nos CEL de São Paulo.

Os CEL são mantidos e geridos pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo, que é a responsável por algumas diretrizes estabelecidas não somente nesses centros, mas em todas as escolas estaduais. No que se refere à gestão local, professores e coordenadores são designados para atuarem diretamente nos CEL, mas a direção dos centros fica a cargo da unidade escolar onde eles estão estabelecidos.

O público-alvo dos CEL são alunos da rede pública que estejam cursando a partir do 7º ano do ensino fundamental. Esses alunos se cadastram voluntariamente para cursar as línguas que desejam nos centros, e as aulas devem ser frequentadas sempre no contra turno em que esses alunos frequentam o ensino regular. Exceto para o inglês, que tem algumas especificidades, os cursos de línguas estrangeiras são oferecidos em dois níveis (chamados de nível I e nível II), sendo que a carga horária total soma 400 horas, o que corresponde a 480 aulas. A quantidade de aulas é dividida nos dois níveis, e as 240 aulas correspondentes a cada nível são divididas em três estágios semestrais de 80 aulas cada. O aluno que termina o curso totaliza, ao final, seis módulos semestrais, ou seja, três anos de estudos de língua estrangeira. Para o inglês, no entanto, o curso é oferecido em somente um nível contendo 133 horas, o que corresponde a 160 aulas a serem dadas em dois semestres. O curso de inglês é oferecido exclusivamente a alunos que já estejam no ensino médio.

Para uma adequada compreensão acerca da atribuição de aulas aos professores que atuam nos CEL, fornecemos antes algumas informações importantes no que se refere às

possibilidades de atuação docente no estado de São Paulo⁵². Os professores que atuam nas escolas da rede estadual são divididos em categorias, que, por sua vez, se agrupam em torno de uma nomenclatura mais geral, existindo três possibilidades: efetivo, estável e temporário. O professor efetivo é aquele que presta concurso público e é aprovado, gozando assim da estabilidade assegurada pela Constituição Federal⁵³ aos funcionários públicos após o período de três anos em exercício na função. Após a publicação da Lei Complementar 1010/2007, os professores admitidos até data de publicação da referida lei adquiriram estabilidade conforme o que está promulgado na Lei nº 500/74. Assim sendo, o professor estável na rede estadual de São Paulo é aquele que, mesmo não tendo prestado concurso, passou a ter direito à mesma estabilidade de um professor efetivo, tendo, dessa forma, direito a uma carga horária mínima de aulas asseguradas. Não havendo atribuição de aulas ao professor estável, ele continua a ser remunerado com valores correspondentes a sua carga horária mínima, justamente por ter assegurado o direito de estabilidade, devendo cumprir o período das aulas na unidade escolar. O professor temporário, por sua vez, é aquele que firma um contrato de trabalho temporário com a Secretaria de Educação nos termos da Lei 500/74, podendo participar da atribuição de aulas, que é feita em um período posterior à atribuição dos professores efetivos e estáveis.

A diferença hierárquica existente na rede estadual de São Paulo faz com que, em alguns casos, os professores precisem se esforçar para garantir uma carga horária cujos vencimentos sejam compatíveis com suas necessidades. O professor efetivo que trabalha há muitos anos na rede estadual tem certa garantia de que conseguirá preencher toda a sua carga horária com aulas, já que ele é o primeiro a fazer a escolha de salas nas atribuições. O professor estável é o professor que escolhe as aulas em segundo lugar. Não existe garantia de que lhe serão atribuídas aulas de forma a preencher sua carga horária da maneira que deseja (nas escolas e horários que escolhe, por exemplo), uma vez que lhe serão atribuídas aulas que sobraram nas escolas. Isso pode acarretar a necessidade de participar de atribuições na Diretoria Regional de Ensino, por exemplo, de forma que, para esse professor, aumenta a possibilidade de pegar aulas em escolas diferentes até que se complete sua carga horária máxima. No que se refere ao professor temporário, ele é o último a participar da atribuição de aulas, portanto é maior ainda a possibilidade de não conseguir preencher toda a sua carga

⁵² Tais informações foram consultadas no Manual do Professor 2015, da APEOESP, assim como na legislação vigente: Lei 500/74, Resolução SE 3 de 28/01/2011 e Resolução SE 44/2014.

⁵³ Artigo 41, nova redação dada pela Emenda Constitucional 19/98, Artigo 6

horária com aulas. É muito comum que o professor temporário trabalhe em mais de uma escola no intuito de ter mais aulas, já que sua carga horária dificilmente é preenchida em somente uma escola.

A relação entre o status que o professor tem na rede estadual de ensino e a categoria a que pertence cria um novo nível hierárquico, tornando mais complexo o modo como os professores podem organizar sua jornada de trabalho. Se, por exemplo, o professor é aprovado em concurso público e “adquire” o status de efetivo, mas nunca trabalhou na rede estadual, ingressará na primeira categoria de professores e é possível que não consiga completar sua carga horária em somente uma escola (como fazem os professores efetivos que trabalham há mais tempo). A partir dessas informações, podemos dizer que a organização da vida funcional é complexa na rede estadual de ensino, o que faz com que, muitas vezes, o professor precise se preocupar em elaborar adequadamente e de maneira satisfatória a carga horária a cada ano.

Os professores que atuam nos CEL podem ser efetivos, estáveis ou temporários. Segundo a Resolução 44/2014, a ordem de prioridade para atribuição de aulas no CEL é a seguinte: i) diplomados em letras com habilitação na língua estrangeira em que fará a docência; ii) diplomados em qualquer área de licenciatura desde que possua 160 horas de estudos de uma das disciplinas da base nacional comum, acrescido de 360 horas de estudo do idioma pretendido e ainda comprovação das competências e habilidades básicas de leitura, escrita, conversação, fluência e entendimento exigidos para a ministração de aulas da língua estrangeira pretendida e iii) alunos do curso de letras (preferencialmente no último ano) com habilitação na língua estrangeira que se pretende lecionar. Há ainda um parágrafo único no artigo 15 dessa Resolução que estabelece:

“Poderão, em caráter de absoluta excepcionalidade, ser atribuídas aulas do CEL a profissional graduado em curso de nível superior que seja portador de exame de proficiência linguística no idioma objeto da docência, quando comprovada a inexistência dos profissionais a que se referem os incisos deste artigo.” (SÃO PAULO, 2014).

Com base nessa Resolução, podemos afirmar que, para dar aulas de língua estrangeira no CEL não há estrita necessidade de possuir diploma em licenciatura. O parágrafo único citado abre a possibilidade de docência a pessoas que não cursaram licenciatura e que estudaram nas mais diversas áreas, desde que comprovado por exame de proficiência que se é habilitado a ministrar aulas na língua pretendida.

Se os professores efetivos ou estáveis desejam lecionar nos CEL, é necessário, segundo a Resolução SE 3 de 28/01/2011, que eles se inscrevam e participem da atribuição de aulas, o que pode ser feito após eles se inscreverem no projeto ao qual os CEL estão filiados, e se credenciem pela Diretoria de Ensino e pelo diretor da escola onde funciona o CEL. Tais professores podem se inscrever para trabalhar no CEL no intuito de completar sua carga horária de trabalho, desde que sejam cumpridas as exigências mencionadas anteriormente. No que concerne aos professores temporários, as regras são as mesmas, mas ressaltamos a informação de que eles participarão da atribuição de aulas após a escolha dos efetivos e estáveis, ou seja, nos CEL o professor temporário também é o último a escolher. Destacamos, no entanto, que, dada a necessidade de comprovação das habilidades para ministrar aulas nos centros, é possível que o professor temporário que deseja atuar no CEL tenha mais facilidade de preencher sua carga horária que o professor temporário que deseja atuar na rede em outro componente curricular (português ou matemática, por exemplo).

2.1.2. Cursos extracurriculares de francês

Os cursos extracurriculares de francês são oferecidos pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH USP). A criação desse curso se deu por iniciativa de uma das professoras de língua francesa que então atuava na faculdade. O intuito da criação do curso de francês, segundo apresentação feita pela própria docente que o criou na ocasião do 19º Congresso Brasileiro dos Professores de Francês⁵⁴, foi tanto o de proporcionar a primeira oportunidade de lecionar, e aprender a lecionar, aos estudantes de francês que estavam nos últimos anos da graduação em língua francesa, como também o de promover um aumento na aprendizagem de francês, que naquele momento passava por um período de baixa procura, fazendo com que professores recém-formados ficassem sem propostas e/ou perspectivas de trabalho nessa área.

Atualmente, os cursos extracurriculares de francês continuam tendo como base esses objetivos: o de promover o ensino de língua francesa para um público-alvo e o de proporcionar aos estudantes que estão na faculdade a oportunidade de aprendizado e formação inicial na docência de língua francesa. Junta-se a eles o de também promover pesquisas que

⁵⁴ Apesar da apresentação feita no Congresso, não houve ainda publicação de estudo que retrate o início dos cursos de francês na FFLCH USP. A apresentação, no entanto, consta em nossas referências bibliográficas.

possam contribuir para o desenvolvimento e formação dos professores-monitores que atuam nesse contexto. Os cursos extracurriculares de francês estão fundamentados em um dos pilares fundamentais da universidade: o de extensão universitária. Geridos pela Secretaria de Cultura e Extensão da FFLCH, o curso de francês junta-se a outros vários, dentre os quais está também o do idioma italiano, para oferecer à comunidade externa em geral e à comunidade USP (docentes, discentes, funcionários) cursos diversos advindos do saber produzido no contexto universitário. Assim, há um público muito variado que frequenta os cursos extracurriculares de francês: as salas de aulas contam com estudantes de outras universidades, alunos de terceira idade, professores da rede pública, estudantes da USP em geral (da FFLCH e de outras unidades), também docentes que atuam na universidade, enfim, alunos em geral. O critério para frequentar os cursos é a idade (18 anos no mínimo) e a escolaridade (ensino médio completo). Com o fato de haver idades e objetivos tão diferentes numa mesma sala de aula, podemos dizer que o curso conta com uma diversidade notável em termos de público-alvo.

A gestão feita pela Secretaria de Cultura e Extensão atém-se a procedimentos administrativos e de organização em alguns aspectos. É a secretaria que se encarrega da matrícula dos alunos e da impressão das listas de presença que são entregues aos professores-monitores, por exemplo. Boa parte da gestão dos cursos, como a formação de turmas e a organização do calendário semestral das aulas, é feita por uma docente de língua francesa designada pela faculdade como coordenadora pedagógica. A seu encargo estão, além das funções já citadas anteriormente, a atribuição das turmas formadas aos professores-monitores, a organização de testes de nível aplicados para ingresso de novos alunos (a partir do Nível II), a organização de reuniões pedagógicas mensais com os professores-monitores, o processo de seleção de novos professores-monitores, entre outros.

Os professores-monitores que atuam nos cursos extracurriculares são selecionados por meio de um processo realizado pela coordenação pedagógica de cada um dos cursos. No caso do francês, o processo inclui teste escrito de língua francesa, análise de currículo e entrevista. Uma vez aprovados na seleção, recebem uma bolsa para atuar como monitores que lecionam aulas em língua francesa, língua italiana etc.⁵⁵ São necessários alguns critérios para se tornar-

⁵⁵ Mesmo sendo considerados pela faculdade como monitores bolsistas, compreendemos, pela atuação dos que lecionam língua francesa nos cursos extracurriculares, que eles ocupam a posição de professores frente a seus alunos, à coordenação etc. Considerando esses dois aspectos, nesta pesquisa optamos por referenciá-los

se professor-monitor nesse contexto, tais como ter uma graduação concluída (em qualquer área) e ter vínculo com a universidade, seja como aluno que está nos últimos anos da graduação (provavelmente na área de licenciatura) ou alunos que estejam na pós-graduação (mestrado ou doutorado)⁵⁶.

2.1.3. Participantes

Nossa pesquisa conta com a participação de dois professores de FLE. O professor Jean, que atua nos CEL de São Paulo, foi o primeiro professor com quem conversei, quando então estava na etapa preliminar da pesquisa, em que realizei visitas ao CEL no intuito de conhecer os professores e seu contexto de trabalho. Esse professor é contratado pela Secretaria de Educação desde 2011 para trabalhar nos CEL, e seu contrato de trabalho vem sendo renovado semestralmente. Após a conclusão do curso de letras com a habilitação português-francês, o professor Jean participou do concurso da Secretaria de Educação em 2013, mas ainda não foi convocado a assumir suas funções. Já teve experiência na área docente lecionando francês em uma escola de idiomas e português língua estrangeira (PLE) como autônomo. Desde 2012, participou de vários eventos de formação, alguns deles realizados na França e proporcionados pela própria Secretaria de Educação de São Paulo e outros realizados na própria FFLCH USP, eventos esses organizados pela coordenação de francês dos cursos extracurriculares.

A outra professora que participa de nosso estudo, Carina⁵⁷, atua como professora-monitora nos cursos extracurriculares de francês da FFLCH USP desde o segundo semestre de 2012. Graduada em letras e mestre na área de estudos tradutológicos em francês, ela atua também desde 2005 com o ensino de língua portuguesa em cursos pré-vestibulares. Como professora de francês, é sua primeira experiência. Também já participou de formações promovidas pela coordenação pedagógica dos cursos extracurriculares de francês⁵⁸.

como “professores-monitores” quando fizermos menção à sua atuação nos cursos extracurriculares da FFLCH USP e como “professores” quando estivermos nos referindo a sua atividade em um sentido mais genérico.

⁵⁶ A maioria das informações contidas nessa parte foi adquirida por meio de meu contato frequente com esse contexto, uma vez que atuo como professor-monitor nos cursos extracurriculares de francês.

⁵⁷ Os nomes dos professores citados na pesquisa são fictícios.

⁵⁸ Essas informações foram obtidas por meio de um questionário respondido pelos professores e também pelas entrevistas feitas com os dois.

Em nosso percurso, alguns fatores cooperaram para que tivéssemos em nossa pesquisa a participação desses dois professores oriundos de contextos de trabalho diferentes. Como exposto na introdução deste estudo, inicialmente nossa pesquisa objetivava desenvolver um trabalho somente com os professores que atuavam nos CEL de São Paulo. Em nosso projeto inicial, tínhamos como intuito a formação um coletivo de trabalho com o qual pudéssemos iniciar um processo de intervenção. Alguns fatores, porém, inviabilizaram a continuidade de nossa pesquisa nessa direção, e o mais importante deles é a inexistência de um coletivo de trabalho nos CEL, o que impossibilitava a existência de um diálogo com os professores⁵⁹.

Para a ergonomia da atividade, é nos estabelecimentos escolares o primeiro local em que os coletivos de trabalho podem ser constituídos (AMIGUES; FÉLIX et al., 2010), já que neles os professores podem se reunir para organizar seu próprio trabalho a partir das prescrições que lhe são feitas e das regras vigentes no local de trabalho. Por vezes, mesmo a falta de organização de determinado estabelecimento escolar pode ser compensada pela mobilização de um coletivo de trabalho (AMIGUES; FÉLIX et al., 2010: 8). Dessa forma, esse coletivo pode assegurar a (re)organização do trabalho no meio em que atua. Ele pode também estabelecer uma ponte entre as prescrições e os alunos, já que eles têm um importante papel na reorganização das tarefas e do meio (AMIGUES, 2002: 200). Posto isso, é admissível que, desde que constituídos, os coletivos de trabalho exerçam importante função na organização do trabalho do professor. Mais que isso, podemos considerar decisivo o papel que têm os coletivos de trabalho quando estes se encarregam de fazer uma ponte entre o que é prescrito e o que é realizado em classe (AMIGUES, 2002). O trabalho realizado por um coletivo de professores pode se caracterizar como uma forma de reconcepção e adaptação das prescrições ao seu meio de trabalho específico, podendo até mesmo se configurar como uma resposta comum a elas (AMIGUES, 2002: 201).

A inexistência de um coletivo se dá por conta de alguns fatores. O primeiro fator em relação ao CEL que visitei é a inexistência de uma reunião pedagógica feita com o conjunto de professores que atuam no centro de línguas. As reuniões pedagógicas, conhecidas como ATPCs⁶⁰, estão previstas e são uma prescrição da Secretaria de Educação, mas no CEL há

⁵⁹ Cremos que a inexistência desse coletivo deve-se a fatores específicos não somente do CEL que frequentei, mas de boa parte da rede pública estadual de São Paulo.

⁶⁰ Em um dos documentos analisados nesta pesquisa, a ATPC é chamada de HTPC, nome anteriormente dado a essa mesma reunião.

grande dificuldade para que ela seja feita com a presença de todos os professores, e a causa dessa dificuldade é a incompatibilidade de horários. Os centros de línguas oferecem aulas em diversos horários, e cada professor leciona de acordo com sua disponibilidade. Um ponto que nos parece característico dos CEL é que existe a possibilidade, como citado anteriormente, de os professores darem aulas em duas (ou até mais) escolas, o que faz com que ele só fique em determinado CEL no período em que suas aulas ocorrem. Como é obrigatório, todos fazem um período de ATPC, mas na maioria dos casos a coordenação pedagógica organiza as reuniões de acordo com a disponibilidade do professor, podendo haver numa reunião pequenos grupos de três ou quatro professores ou, em alguns casos, somente um professor. Outro ponto que nos parece característico das ATPCs é que nelas são tratados muitos assuntos burocráticos e administrativos, portanto temos a impressão de serem raras as oportunidades em que os professores discutem aspectos pedagógicos de seu trabalho.

Outro fator que culminou na impossibilidade de iniciarmos um processo de intervenção com os professores do CEL já foi mencionado anteriormente: a inexperience quanto ao uso dos métodos de intervenção no trabalho utilizados pela clínica e ergonomia da atividade e o modo como a abordagem foi feita com os professores, gerando recusa. Apesar da recusa de alguns professores, chamou-nos a atenção desde o início a disponibilidade e posicionamento de um dos professores, Jean, ao discutir questões relacionadas ao seu trabalho. Por meio das discussões feitas com esse professor, pude compreender que ele se interessava por temas que são inerentes ao estudo que nos propúnhamos a fazer, tais como dificuldades vividas pelos professores em seu *métier* e formação de professores. Dado isso, nossa decisão culminou em verificar em outro contexto de trabalho, os cursos extracurriculares de francês da FFLCH USP, um professor que tivesse características semelhantes às do professor Jean.

Para a ergonomia da atividade, algo central nos estudos sobre o trabalho do professor é a dificuldade vivida pelos trabalhadores em seu contexto de trabalho. A dificuldade é considerada uma porta de entrada para a análise do trabalho (FAÏTA, SAUJAT, 2010), e por isso identificamos que, pelo fato de o professor Jean estar disposto a compartilhar essas dificuldades e por se interessar em sua própria formação, seria interessante se ele aceitasse a participar de nosso estudo. Por outro lado, a inclusão de outro professor se fazia necessária, porque nos alinhamos a uma perspectiva teórico-metodológica que considera a importância do

coletivo de trabalho no desenvolvimento das discussões, de forma que elas não sejam feitas só com o pesquisador/*intervenient*.

Apesar de reconhecer que boa parte das dificuldades encontradas na tentativa de formar um coletivo de trabalho nos CEL tenha se dado por conta de uma abordagem equivocada, isso nos levou também a refletir sobre alguns aspectos do trabalho do professor que atua nesse contexto de ensino. Como mencionamos, os professores têm dificuldade para participar até mesmo das reuniões que são obrigatórias nos CEL. Um dos fatores que coopera para que uma proposta de participar voluntariamente de outra(s) reunião(ões) não seja aceita é porque, na maioria das vezes, o professor lida com uma sobrecarga de trabalho: encontrei casos em que o professor dá aula de língua estrangeira no CEL e aula de outra disciplina do ensino regular em uma ou duas outras escolas. A sobrecarga faz com que o professor não tenha disponibilidade para participar de mais nada que lhe é proposto, e pode ser também a causa indireta de outro fator identificado: o desinteresse.

Outro fator de dificuldade está ligado ao estresse e fadiga que o professor pode enfrentar no curso de sua profissão. Sobrecarregado de trabalho, esse profissional muitas vezes se vê estressado e mesmo desencantado pela profissão que exerce. Reconhecemos que nesse contexto de sobrecarga, estresse e fadiga, a proposta de participar de mais uma reunião que somente gerará dados para uma pesquisa feita externamente, algo que não acrescentará nada a sua trajetória profissional, é facilmente recusável. É até mesmo justificável, nessas condições, o desinteresse que muitas vezes o professor demonstra por aquilo que pode lhe demandar ainda mais horas de trabalho.

A partir disso, decidimos, em conjunto com a orientadora da pesquisa, que o coletivo de trabalho seria formado com um professor que atua nos CEL e um professor-monitor que atua no curso extracurricular de francês da FFLCH USP. Estávamos cientes de que nesse segundo contexto teríamos mais possibilidades de sucesso na formação de um coletivo, uma vez que os professores-monitores que aí atuam estão, em sua maioria, em busca de formação como professores de língua estrangeira e, portanto, interessados em participar de intervenções que possam se constituir como fontes de sua própria formação. Ao refletirmos sobre as possibilidades nos cursos extracurriculares de francês, retomamos o contato com o professor Jean e nos encontramos novamente para retomar o diálogo que tinha se iniciado anteriormente. Essa decisão nos pareceu significativa, já que teríamos então dois professores que trabalhavam em dois contextos diferentes. Contrastar as dificuldades dos dois contextos,

perceber quais dificuldades são essas e ver semelhanças e diferenças entre elas nos pareceu interessante, e ainda mais pela possibilidade de um professor aprender com o contexto do outro.

Consideramos que os professores que se interessaram em participar das reuniões e constituir um coletivo de trabalho para falar sobre dificuldades vividas em sua prática possuem características que os diferenciam dos outros professores em seus respectivos contextos de atuação, sobretudo o professor Jean. Em primeiro lugar, chamamos a atenção para a sua formação em letras com habilitação em português-francês em uma renomada universidade paulista. Retomando o fato de que existe a possibilidade de os professores que atuam nos CEL virem de diferentes áreas de formação – o que acontece significativamente – a área de formação do professor Jean já se constitui como um diferencial, uma vez que existem professores que ministram aulas de língua estrangeira nesse contexto sem formação específica para lecionar (licenciatura). Acresce-se a isso o interesse pessoal do professor Jean por formação continuada, fato atestado pelas várias formações das quais já participou.

Muitas formações em ensino de FLE, sobretudo as que são oferecidas pela Secretaria de Educação em parceria com órgãos franceses, são abertas a todos os professores que ensinam o francês na rede estadual. As formações oferecidas pelos cursos extracurriculares de francês da FFLCH USP também são abertas ao público geral (e não somente aos professores-monitores que atuam nesse contexto), mas é possível considerarmos que, mesmo havendo formações gratuitas, não são todos os professores que possuem, de fato, disponibilidade e interesse em participar. Acreditamos que a participação em formação continuada implica em um esforço que o professor faz para saber quando e onde essas formações ocorrem, inscrever-se e, posteriormente, participar efetivamente. Dificuldades plausíveis, tais como a pouca disponibilidade de horário devido ao fato de lecionar em diferentes escolas e ter uma jornada de trabalho muitas vezes cansativa, nos levam a considerar que o engajamento dos professores em participar de formações constitui-se em mais um diferencial.

Por outro lado, temos convicção de que outros professores de francês que atuam nos CEL poderiam fazer parte deste estudo. A formação continuada certamente é um fator importante para outros professores, portanto trata-se de um diferencial, mas não uma exclusividade do professor Jean. O que para nós foi decisivo no convite que fizemos ao professor Jean para participar deste estudo foi o fato de compreendermos que, além da demanda informal de formação perceptível nas conversas que tivemos, ele se mostrou

interessado também em seu próprio desenvolvimento. Para a perspectiva teórica com a qual trabalhamos, baseada nos estudos vigotskianos, a questão do desenvolvimento é central. A demonstração de interesse em compartilhar questões, problemas e dificuldades vividas em seu trabalho, o interesse e a demanda informal por formação e o interesse em se desenvolver como professor de FLE justificam, portanto, a participação do professor Jean na formação do coletivo de trabalho que participa desta pesquisa.

A professora Carina, por sua vez, atua em um contexto em que formações são feitas regularmente por meio de reuniões e eventos promovidos pela coordenação dos cursos extracurriculares de francês. Mesmo que a formação seja oferecida a todos, existem alguns fatores pontuais que mostram um interesse particular da professora Carina em seu desenvolvimento como professora de FLE. A insegurança e falta de autoconfiança, relatada em reuniões pedagógicas e no questionário respondido pelos professores neste estudo, são elementos que, segundo a professora, fazem parte dos desafios que o professor iniciante precisa enfrentar. Acreditamos que tais desafios levaram a professora a se engajar pessoalmente em sua própria formação e desenvolvimento. Prova disso é que, em determinado semestre, a professora Carina prontificou-se voluntariamente a fazer registros em vídeo de suas aulas e, posteriormente, solicitou à coordenação que tais gravações fossem discutidas, visando o aperfeiçoamento de sua prática docente. O que percebemos, a partir dessas informações sobre a professora Carina, é que também há um interesse e demanda por formação profissional e um engajamento pessoal em seu próprio desenvolvimento, fatores que, assim como já dito anteriormente em relação ao professor Jean, nos levaram a convidar a professora Carina para participar deste estudo.

Formar um coletivo de trabalho com professores advindos de contextos diferentes tem suas implicações. É necessário ressaltar que as realidades vividas nos dois contextos de trabalho são consideravelmente diferentes. Além das dificuldades pessoais pelas quais os professores dos CEL passam em relação às atribuições de aulas e formação de jornada de trabalho, assim como, para alguns, a falta de formação específica em licenciatura, encontram-se ainda dificuldades e limitações específicas em alguns centros de línguas. Há casos, em determinados CEL, em que existe extrema carência de materiais didáticos e os professores precisam ministrar aulas em situações difíceis: como é vetado aos professores de solicitar aos alunos a compra de livros ou mesmo a arrecadação de dinheiro para xerocar materiais/atividades, alguns professores precisam lidar com a falta de material e usar a

criatividade para conseguir dar aulas. Os cursos extracurriculares, por sua vez, gozam de relativa tranquilidade em relação aos problemas vistos em alguns CEL: todos os professores têm acompanhamento desde o início de suas atividades, não há dificuldades em relação a materiais didáticos e a estrutura da faculdade de letras oferece relativa tranquilidade aos professores-monitores. Dado isso, inferimos que existam dificuldades de outra ordem que, por razões diversas, podem ocasionar conflitos vivenciados na situação de trabalho dos professores que atuam nesse contexto.

Temos consciência de que o fato de os dois professores pertencerem a contextos de trabalho diferentes poderá mostrar, por vezes, aspectos divergentes do trabalho exercido por eles, já que cada um lida com uma realidade diferente. Nosso interesse é justamente encontrar tais divergências e, com elas, os conflitos que são vividos pelos professores nesses dois contextos. Cremos também que existem “práticas transversais características do *meio* do professor em seu conjunto, fora dos contatos cotidianos e repetidos” (FAÏTA, 2004: 63). Assim, não é necessariamente imprescindível que os professores atuem na mesma instituição para que um coletivo de trabalho possa ser formado. Faïta (2004: 64) pontua ainda que os limites espaço-temporais podem ser transcendidos quando os professores, dado à “exposição a dificuldades semelhantes, o fato de encontrar obstáculos comparáveis na consecução dos programas e na realização das tarefas” geram estratégias comuns para a realização de seu trabalho. O autor aponta ainda a emergência de um “ator coletivo” na esfera do ensino, que se constitui a partir da existência de “trocas e circulação de ideias que ultrapassam os limites das situações observáveis e até mesmo formas de fazer mais ou menos difundidas na profissão” (FAÏTA, 2004: 64). Cremos, portanto, na existência de tais preocupações comuns que permeiam o trabalho dos professores que participam deste estudo.

Amigues, Félix et al. (2010: 8) consideram que o coletivo de trabalho é “portador de um sistema de valores de referência à profissão exercida, uma ética profissional que orienta o trabalho coletivo para a realização de uma obra comum”⁶¹. Em relação a isso, consideramos que há valores de referência comuns a todos os indivíduos que exercem o *métier* de professor. Mais especificamente, podemos considerar que são mais amplos os valores de referência comuns existentes entre os professores que trabalham com línguas estrangeiras. Mais especificamente ainda, cremos que os valores de referência comuns existentes entre os

⁶¹ Tradução nossa

indivíduos que são professores e que trabalham com ensino de língua estrangeira e que lecionam língua francesa são de proporção ainda maior.

A partir dessa reflexão e do fato de que nossa pesquisa comporta um trabalho de campo que se configura também como um processo de intervenção no trabalho dos professores, vemos a constituição do coletivo de trabalho como um fator que pode proporcionar aos professores envolvidos momentos de reflexão sobre seu trabalho e, por que não, momentos em que possa haver o desenvolvimento desses profissionais a partir desse processo de reflexão. Outro fator importante em relação a esse coletivo de trabalho é que, sendo ele formado por professores advindos de diferentes contextos, acreditamos na contribuição que este estudo trará não somente aos professores participantes, mas também aos contextos locais de trabalho dos dois professores, por meio de desdobramentos diretos e indiretos desta pesquisa.

Ressaltamos a contribuição deste estudo para a reflexão sobre o contexto de trabalho dos dois professores, sobretudo os Centros de Estudos de Línguas de São Paulo, já que, como citamos na introdução desta pesquisa, não há estudos que considerem o trabalho do professor de FLE nesse contexto.

2.2. Etapas de coleta e produção de dados

Antes de iniciarmos a coleta e produção de dados para nosso estudo, efetuamos uma etapa preliminar, que podemos chamar de sondagem, em um dos CEL de São Paulo, o CEL Penha. É importante esclarecer os dois motivos principais pelos quais efetuamos essa etapa de sondagem somente no CEL: i) como se trata de uma etapa preliminar da pesquisa, ela foi iniciada logo que finalizamos nosso projeto, e até então os Centros de Estudos de Línguas eram o único local que estávamos considerando, já que a inclusão do outro local se deu posteriormente; ii) após a inclusão da professora-monitora Carina, que atua nos cursos extracurriculares de francês da FFLCH USP, uma nova sondagem não foi necessária porque as informações desse contexto de trabalho já eram para nós explícitas, uma vez que também atuo como professor-monitor nesse mesmo local de trabalho. A única sondagem efetuada com a professora Carina foi o envio de um questionário, que também já havia sido respondido pelo professor Jean.

Uma das unidades do CEL nos serviu de referência para conhecer o contexto de trabalho dos professores e verificar quais eram as dificuldades encontradas por esses profissionais para exercerem seu trabalho, seus desafios para desenvolvê-lo, suas limitações, os problemas que enfrentavam etc. Essa etapa foi, sem dúvida, uma etapa muito importante para que conhecêssemos algumas especificidades do trabalho do professor nos CEL. Foi por meio dela que pudemos verificar algumas limitações impostas ao desenvolvimento do trabalho do professor e até a seu desenvolvimento como profissional. A etapa preliminar se deu no segundo semestre de 2012 e no primeiro semestre de 2013, quando foi viabilizada a formação de um coletivo de trabalho para a produção de dados.

Nossos dados foram gerados em duas etapas: coleta de documentos e produção de entrevistas de instrução ao sócia.

A pesquisa documental foi feita na internet. Selecionamos alguns documentos e, finalmente, selecionamos alguns trechos dos documentos a serem analisados.

A segunda foi desenvolvida somente a partir do momento em que foi possível a formação de um coletivo de trabalho que a viabilizasse. Conforme veremos mais detalhadamente adiante, a formação do coletivo de trabalho para a produção de dados foi possível por meio de reuniões com os professores participantes. Posteriormente, a etapa compreendeu também entrevistas em que aplicamos o método de intervenção chamado Instrução ao Sócia (IS), técnica desenvolvida por Oddone nos anos 1970 (ODDONE et al., 1981) e utilizada por profissionais da clínica da atividade (CLOT, 1999, 2001, 2008) e da ergonomia da atividade (SAUJAT, 2002, 2004; AMIGUES, 2002, 2004; entre outros).

Na entrevista de instrução ao sócia, o pesquisador/*intervenante* ocupa o papel de sócia e, em uma reunião com o coletivo de trabalho, direciona-se a um dos professores com a seguinte questão: “Suponhamos que amanhã eu precise te substituir em seu trabalho. Diga-me em detalhes o que eu devo fazer para que ninguém perceba a substituição”. O professor questionado instrui, então, o sócia, levando em consideração algumas indicações: i) usar somente a segunda pessoa do singular (tu/você) para descrever o que o sócia precisa fazer; ii) instruir o sócia com as minúcias de sua atividade. O sócia, por sua vez, ouve as instruções e também considera algumas indicações: i) questionar o professor a respeito de pontos que não ficaram claros, de forma a induzi-lo a falar das minúcias de seu trabalho; ii) centrar-se nas questões usando o “como” e não o “por que”. A entrevista é feita somente com o sócia e o professor, sendo que os demais participantes do coletivo de trabalho apenas observam,

podendo fazer anotações para discussão posterior. A IS é registrada em áudio, e assim que terminada, inicia-se uma etapa de discussões em que todos os participantes do coletivo podem falar, e essa reunião de discussões também é registrada em áudio. Depois de feitas a IS e as discussões, o professor tem acesso ao áudio e se encarrega de ouvir a IS e transcrever um trecho que lhe chamou a atenção. Em outra reunião, chamada de retorno ao coletivo, o grupo se reúne novamente e a discussão é feita a partir do(s) ponto(s) suscitado(s) pelo professor com quem a IS foi gravada

Ainda neste capítulo detalharemos como foram feitas as IS da pesquisa. A tabela abaixo resume, a título de exemplo, os encontros feitos para gravação das IS e dos retornos ao coletivo.

Data	Evento
01.11.2013	Instrução ao sócia com os professores e discussões
28.01.2014	Retorno ao coletivo da primeira IS
26.02.2014	Instrução ao sócia com os professores e discussões
17.12.2014	Retorno ao coletivo da segunda IS

Tabela 2.1. Datas das IS e dos retornos ao coletivo

As entrevistas que fizemos com os professores foram gravadas em áudio com autorização prévia dos envolvidos⁶² e, posteriormente, foram transcritas para que, assim, os dados pudessem ser analisados. Ainda neste capítulo discorreremos com maior detalhamento como se deram as entrevistas preliminares e as entrevistas de IS, assim como explicitaremos o método utilizado para a transcrição dos dados produzidos nesta etapa.

2.3. Seleção de dados

Conforme os objetivos de nossa pesquisa, analisamos os documentos oficiais que orientam as ações dos professores de FLE nos dois contextos em que nosso estudo foi feito. Consideramos documentos oficiais os textos que são oriundos de leis, portarias, decretos, normas, guias e que foram expedidos por órgãos oficiais ou pela própria instituição em que o trabalho do professor é desenvolvido.

⁶² Os professores assinaram um termo de consentimento para gravação do áudio, embora não seja uma exigência da FFLCH USP.

Baseados em diferentes critérios, que serão expostos adiante, efetuamos uma seleção dos documentos a serem analisados e, para que nossa análise fosse ao cerne das questões postas em nossa pesquisa, foi necessário selecionarmos ainda trechos no interior de dois documentos. Os critérios para seleção dos trechos também serão explicitados a seguir.

2.3.1. Documentos oficiais selecionados

Ao pensarmos em documentos oficiais que orientam o trabalho do professor, temos a consciência de que, num âmbito geral, são muitos os documentos (leis, resoluções, portarias etc.) que interferem direta ou indiretamente no trabalho docente. A pesquisa documental feita ao longo deste estudo nos mostrou que é grande a quantidade de documentos que, de certa forma, permeiam o trabalho dos professores que atuam na rede estadual de São Paulo, por exemplo. Em meio a tantos documentos, alguns têm relevância visível, e sua importância reside no fato de que eles são considerados documentos de base ou de fonte de consulta no Brasil inteiro, podendo mesmo ser considerados e citados na elaboração de outros documentos oficiais.

Um documento que pode ser considerado chave para a educação nacional é a Lei de Diretrizes e Bases (1996). É essa lei que serve de base, como o próprio nome já demonstra, para toda legislação publicada a respeito da educação em todo o território nacional. Não podemos negligenciar, portanto, sua importância e seu caráter fundador na educação brasileira, já que, mesmo indiretamente, os documentos que foram selecionados nesta pesquisa foram elaborados segundo o que foi postulado anteriormente nessa lei maior, vigente no Brasil desde 1961⁶³.

Outro documento importante para a educação brasileira é os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Elaborado pelo governo federal em 1997, esses parâmetros são a base da reforma curricular, e se baseiam em competências que propiciem na infância a preparação para a entrada na vida adulta. O currículo escolar é o item central dos PCNs, cuja divisão se dá pelas competências.

Em termos de estudos de línguas estrangeiras, outro documento possui também considerável relevância em território nacional: o Guia de Línguas Estrangeiras do Programa

⁶³ A primeira LDB foi criada em 1961 e, desde então, passou por alterações. Em nosso estudo, utilizamos a publicada no ano de 1996.

Nacional do Livro Didático (PNLD). O PNLD é um programa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, que tem por objetivo fornecer livros didáticos para as escolas públicas em todo território nacional, assim como acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários. Para que as escolas possam melhor escolher os livros a serem adotados, o PNLD lança anualmente um guia onde constam as obras que foram analisadas pela equipe do programa e aprovadas, podendo, portanto, ser solicitadas pelas escolas.

O componente curricular língua estrangeira considera somente o inglês e o espanhol como línguas obrigatórias para o ensino médio. É por essa razão que o PNLD publica um guia contendo livros avaliados para somente essas duas línguas. Como já dissemos anteriormente, o ensino de língua francesa não é obrigatório no Brasil. É compreensível, portanto, que não haja um guia que indique obras para o ensino da língua francesa passíveis de serem adotadas nas escolas públicas.

Embora os três documentos mencionados sejam importantes para a compreensão do trabalho docente, eles não serão analisados neste estudo, uma vez que priorizamos documentos mais específicos, mais próximos do contexto de trabalho dos professores dos CEL e que nos auxiliem a responder nossas perguntas de pesquisa. Cremos ser importante, no entanto, mencioná-los e tê-los como documentos que podem ter servido como base na elaboração de leis, resoluções, portarias e decretos. Ainda que tenhamos selecionado documentos mais específicos, ressaltamos que outros documentos, como a LDB, os PCNs e o Guia do PNLD, podem nos servir de base para fomentar discussões e mesmo interpretar dados oriundos de nossas análises.

Quando estabelecemos no projeto de nossa pesquisa quais eram os objetivos a serem alcançados, tivemos já consciência da necessidade de analisar os textos vindos de documentos oficiais que orientam o trabalho do professor. Como discutido em nossa introdução, sabíamos que havia certa carência de tais textos, mas nos lançamos a uma pesquisa documental que revelou dois dos documentos que constam em nosso estudo.

Nossa primeira investigação se deu como forma de ação responsiva a uma pergunta que nos fizemos no início de nosso estudo. *Quais documentos podem orientar a ação dos professores que atuam nos CEL?* Na primeira etapa da pesquisa, em visita a um dos CEL para conhecer esse contexto de ensino de FLE, a coordenadora pedagógica com quem conversei forneceu uma primeira pista acerca dos documentos que instituem as bases dos CEL. Segundo ela, toda a documentação a respeito dos centros poderia ser encontrada na internet, já que leis,

portarias, decretos e normas publicadas a respeito dos CEL estariam já disponíveis em sites do governo estadual, da Secretaria de Educação ou sites correlatos. Foi a partir dessa informação que iniciamos uma pesquisa documental na internet para buscarmos documentos oficiais publicados a respeito dos centros de estudos de línguas e que, mais precisamente, tivessem relação com o trabalho do professor.

A pesquisa documental realizada nos levou a encontrar a Resolução da Secretaria de Educação nº 70 de 26 de outubro de 2010 (doravante Resolução SE 70)⁶⁴. Já em seu cabeçalho, a Resolução SE 70 dá a seguinte informação:

“Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas” (SÃO PAULO, 2010).

Pela leitura da resolução, pudemos constatar que se trata de um documento que fala do trabalho do professor e que passa orientações a respeito das competências e habilidades que lhe são requeridos para sua contratação e atuação junto às escolas estaduais e, dessa forma, incluindo também os CEL.

A Resolução SE 70 é um documento genérico. Ele não é um documento criado para os professores que atuam no ensino de línguas estrangeiras, mas ele serve para estes, uma vez que suas instruções estão colocadas para todos os professores que atuam na rede estadual de ensino. São passadas instruções aos professores das diversas disciplinas que compõem o ensino regular (português, matemática, ciências etc.). O CEL, porém, parece se configurar como segundo plano, uma vez que, mesmo mencionadas as línguas aí oferecidas, as especificidades desse contexto não são levadas em conta, já que se prescreve para os professores dos CEL o mesmo que se prescreve para os professores do ensino regular. Tal caráter genérico do documento nos fez questionar se os professores têm, de fato, contato com ele, se o conhecem, se o leem. Nosso questionamento não elimina, no entanto, a necessidade de conhecer o documento e analisá-lo. Bronckart e Machado (2004) pontuam a importância de analisar os textos que estão relacionados ao trabalho educacional. Mesmo que diversos, os

⁶⁴ Tivemos conhecimento e acesso à Resolução SE 44, de 13 de agosto de 2014 (disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201408130044>). Como essa Resolução “Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas - CEL, e dá providências correlatas”, percebemos que ela também poderia ser considerada como um de nossos dados de análise. A existência desse documento, porém, se deu posteriormente à nossa etapa de coleta e seleção de dados, motivo pelo qual não foi possível considerá-la, uma vez que, então, as análises já estavam finalizadas.

textos que orientam o trabalho do professor fazem parte de uma “rede discursiva” que permeia seu trabalho, e “é a análise dessa rede que pode nos levar a uma compreensão maior das relações linguagem / trabalho” (BRONCKART e MACHADO, 2004: 135). Outro fator importante a ser notado é que, em maior ou menor grau, os textos oriundos dos documentos oficiais são portadores de prescrições / orientações feitas ao trabalho do professor. Para Bronckart (2008: 127) tais textos são o primeiro lugar de morfogênese da ação. Verificar o que os documentos oficiais prescrevem aos professores é importante também para que possamos entender quais são as capacidades requeridas dos professores, de modo que eles sejam bem-sucedidos (Bronckart, 2008: 102). O questionamento que nos fizemos a respeito do status do primeiro documento foi importante para que pudéssemos refletir sobre a possibilidade de haver outros documentos que pudessem prescrever / orientar o trabalho do professor. Foi a partir desse questionamento que chegamos ao segundo documento.

Ainda no intuito de conhecer o contexto de atuação dos professores que trabalham nos CEL, a etapa preliminar de nossa pesquisa incluiu reuniões e entrevistas com alguns professores que, em nossa concepção inicial, poderiam ser participantes de nosso estudo. Em uma dessas visitas ao CEL Penha, conversamos com uma professora que lecionava francês na unidade e fizemos o seguinte questionamento: *Se considerarmos que alguns documentos oficiais podem orientar a ação dos professores, que documento você consideraria como um documento importante para te orientar em seu trabalho?* A essa pergunta, a professora em questão respondeu que o *Cadre Européen Commun de Références* (doravante CECR) era um documento ao qual ela se reportava para as orientações em seu trabalho. Foi a partir de sua resposta que decidimos nos debruçar sobre o CECR para verificar em que ele poderia auxiliar o professor em relação a seu trabalho.

Conhecido por quem atua na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras modernas (sobretudo as línguas europeias), o CECR também pode ser considerado um documento genérico. Com a devida pertinência, discutiremos o status desse documento em nossa pesquisa, mas cabe ressaltar desde já que ele se atém muito mais a discutir do que a estabelecer diretrizes para o ensino-aprendizagem de línguas – pelo menos é o que se nota em sua concepção, já que a recepção de um documento pode sempre adquirir diferentes contornos. Dito isso, resta esclarecer que lançamos sobre esse documento um olhar similar ao lançado sobre a Resolução SE 70: nosso intuito não foi o de verificar o que ele postula sobre ensino de FLE, mas prioritariamente o que ele fala sobre o trabalho do professor.

A escolha do terceiro e último documento oficial que analisamos neste estudo se deu já quando convidamos a professora-monitora que atua nos cursos extracurriculares de francês da FFLCH USP para participar de nossa pesquisa. Por fazermos parte do grupo de professores que atuam nesse contexto, sabíamos que existia um documento de orientação aos professores que iniciam suas atividades lecionando francês. O *Guide du Moniteur* é um documento que, desde sua concepção, foi pensado para auxiliar os professores que atuam nos cursos extracurriculares de francês. Por esse motivo, e diferentemente dos outros dois documentos dos quais falamos, ele não se caracteriza como um documento genérico e, sendo assim, foi analisado integralmente. Os trechos selecionados da Resolução SE 70 e do CECR, assim como o critério que usamos para selecioná-los, estão postos a seguir.

Os documentos que selecionamos para analisar em nosso estudo têm interessante ligação com os contextos em que a pesquisa se desenvolve. O CECR se configura como o documento mais abrangente. Sua concepção o caracteriza como um documento que pode servir de base tanto para os professores que trabalham nos CEL como para os professores-monitores que atuam nos cursos extracurriculares de francês da FFLCH USP. Sua abrangência é tão ampla que ele pode servir de base inclusive para a criação de outros documentos oficiais⁶⁵. A Resolução SE 70 e o *Guide du Moniteur*, por sua vez, são documentos válidos apenas nos contextos para os quais eles foram concebidos: os Centros de Estudos de Línguas de São Paulo e os cursos extracurriculares de francês da FFLCH USP, respectivamente. Em termos de abrangência, o CECR abrange um maior número de pontos de interesse, seguido pela Resolução SE 70 e, por último, o *Guide du Moniteur*.

2.3.2. Seleção dos trechos dos documentos

Como citado, devido à abrangência de dois documentos selecionados neste estudo, foi necessário estabelecer critérios para a seleção de trechos que seriam, posteriormente, analisados. Visto que nosso intuito primeiro é o de estudar o trabalho do professor, o primeiro critério foi o de escolher trechos que falavam explicitamente do professor e de seu trabalho. O segundo critério estabelecido foi condizente com o que estabelecemos como um dos objetivos

⁶⁵ Verificar em que medida o *Cadre* pode servir de base para outros documentos oficiais (como os descritores de exames como DELF e DALF, por exemplo) não é um ponto relevante em nossa pesquisa, mas certamente seria interessante verificar em outros estudos se há convergências entre o que está posto no CECR e nos outros dois documentos que analisamos, por exemplo.

desta pesquisa. Assim, se desejamos verificar como os documentos oficiais podem orientar o trabalho do professor e quais as possíveis interferências dessas orientações ao trabalho desse profissional, estabelecemos que seriam analisados trechos que, de certa forma, trouxessem algum tipo de orientação para o professor de FLE exercer seu ofício. Os dois critérios estabelecidos nos fizeram afunilar nossa investigação a dois trechos bem específicos da Resolução SE 70 e do CECR.

Em suas orientações aos professores que atuam lecionando (ou que desejam lecionar) línguas estrangeiras nas escolas estaduais de São Paulo, a Resolução SE 70 reserva um ponto específico para tratar do trabalho do professor quando fala dos perfis profissionais de línguas estrangeiras modernas. Após pontuar o perfil profissional das línguas estrangeiras, o documento atém-se também às competências e habilidades requeridas dos professores que atuam nas determinadas línguas. Ressaltamos que não há instruções explícitas somente para os professores que atuam nos CEL, mas está indicado que eles devem considerar o que está posto para os professores que atuam lecionando línguas estrangeiras no ensino regular. Como exemplo disso, esclarecemos que no trecho específico para a língua francesa oferecida nos CEL, o documento reporta para o mesmo que está colocado para a língua espanhola da seguinte forma: “Respeitadas a singularidade e a especificidade do idioma estrangeiro objeto (francês), considera-se, para fins do perfil, competências e habilidades requeridos para os professores de língua estrangeira moderna, os itens 1.2.1 e 1.2.6 deste documento” (SÃO PAULO, 2010). Esses dois trechos, que selecionamos para análise, tratam do ensino de língua espanhola em toda a rede estadual, e não somente o que é oferecido nos centros de línguas.

O CECR é conhecido mais por suas orientações em relação ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras do que, precisamente, por falar sobre o trabalho do professor. Não é nossa intenção fazer apologia a uma diferenciação entre o ensino-aprendizagem de uma língua e o trabalho que o professor realiza em sala de aula. Na realidade, o que procurávamos, e para o qual foi necessário um olhar mais atento, eram trechos que falassem mais explicitamente do trabalho do professor. Com esse intuito, identificamos um trecho em que o trabalho do professor é referenciado de forma mais explícita. No capítulo 6 do documento, que tem como título *Les opérations d'apprentissage et d'enseignement des langues*⁶⁶, identificamos na parte 6.4., intitulada *Quelques options méthodologiques pour l'enseignement*

⁶⁶ As operações de aprendizagem e de ensino de línguas – tradução nossa.

*et l'apprentissage des langues*⁶⁷, um trecho que trata especificamente de alguns *Approches particulières*⁶⁸, dentre os quais o “*rôle respectif des enseignants, des apprenants et des supports*⁶⁹”. Nesse caso, o termo *rôle* chamou nossa atenção e apontou que poderia ser o que procurávamos, já que se o documento crê que o professor tem um papel a desempenhar, poderia ser nesta parte que estaria posto qual é esse papel esperado do professor e como ele poderia agir para (bem) fazê-lo.

Cabe esclarecer que, por mais que tenhamos procurado selecionar trechos nos documentos que mais se aproximariam de dar respostas às nossas indagações, em todo o tempo consideramos em nossas análises o documento como um todo. Não cremos que o trecho selecionado possa responder por si só a questionamentos por nós colocados em nosso processo analítico. Sendo assim, procuramos levar em conta não somente a constituição do documento como um todo, mas até mesmo o contexto em que se deu sua produção, informações que podem não estar, ao menos não explicitamente, no corpo do documento, mas que são amplamente consideradas em nossas análises.

Demonstramos em síntese, por meio do quadro abaixo, quais documentos oficiais foram selecionados e quais trechos desses documentos escolhemos para análise.

Documentos oficiais selecionados	Trechos selecionados para análise
Resolução SE nº 70	Itens 1.2.1. e 1.2.6. do documento
Cadre Européen Commun de Références	Item 6.4.2 do documento
Guide du Moniteur	Documento completo

Quadro 2.2. Síntese de documentos oficiais selecionados

2.4. Produção de dados

Na terceira etapa de nossa pesquisa, depois de já definidos os professores que dela participariam, iniciamos uma etapa na qual nos concentramos na produção de dados. Isso só foi possível após a constituição de um coletivo de trabalho, como explicitamos e discutimos anteriormente. Somente a partir do momento em que os professores participantes viram pontos em comum entre si – mesmo pertencendo a contextos de trabalho diferentes – e já se

⁶⁷ Algumas opções metodológicas para o ensino e aprendizagem de línguas – tradução nossa.

⁶⁸ Abordagens particulares – tradução nossa.

⁶⁹ O papel respectivo dos professores, dos alunos e dos suportes – tradução nossa.

sentiam como parte de um coletivo constituído (o que foi alcançado por meio de entrevistas preliminares), iniciamos as entrevistas em que aplicamos o método de intervenção chamado instrução ao sócia.

2.4.1. Entrevistas preliminares

Consideramos como entrevistas preliminares à produção de dados somente as que foram feitas em reuniões nas quais se encontravam os dois professores participantes de nossa pesquisa: o professor Jean e a professora Carina. Essas entrevistas preliminares constam na parte de produção de dados porque, de certa forma, elas já se constituem como dados de pesquisa, mesmo que não sejam analisados neste estudo.

A primeira entrevista feita com a presença dos dois professores ocorreu numa reunião que se deu no dia 30 de agosto de 2013. A reunião foi gravada em áudio e a entrevista conta com 38 minutos e 56 segundos. Nessa reunião, que consideramos um ponto inicial da constituição do coletivo de trabalho, os professores foram apresentados, uma vez que eles ainda não se conheciam pessoalmente. O intuito foi de que eles falassem um pouco de si, de sua experiência profissional e do(s) lugar(es) em que atuavam naquele momento. Com tudo que foi externado pelos professores nessa entrevista, creio que foi possível que um conhecesse o contexto em que o outro atuava, podendo verificar também as diferenças e possíveis semelhanças do trabalho desenvolvido em contextos diferentes.

A segunda reunião ocorreu no dia 27 de setembro de 2013. Após refletir sobre o que foi tratado na primeira reunião, nosso intuito foi o de verificar quais eram os desafios que os professores enfrentavam em seus respectivos contextos de trabalho. Ainda na primeira reunião, os professores foram questionados acerca do que eles gostariam que fosse tratado e exposto em nossos encontros. A professora Carina respondeu que para ela seria interessante tratar de “situações limite” que podem ser vividas nas aulas de FLE. Baseados nessa resposta, alguns dias antes da segunda reunião, enviamos um e-mail aos professores pedindo que eles pensassem em determinadas “situações limite” que tivessem vivido para, na reunião seguinte, discutirmos. A partir disso, o professor Jean trouxe uma situação que ele havia vivido no CEL. A professora Carina, pelo fato de não ter lido o e-mail que eu havia enviado com a solicitação, não pensara de antemão em uma situação que ela havia vivido. Como a palavra foi dada primeiramente ao professor Jean, ela pôde, mesmo após o início da reunião, lembrar-

se e compartilhar uma situação que ela havia vivido em seu contexto de trabalho. A segunda reunião, também registrada em áudio, teve a duração de 36 minutos e 7 segundos.

Após as duas reuniões em que os professores puderam se conhecer e falar de seus respectivos contextos de trabalho, iniciamos as entrevistas em que foi utilizado o método de intervenção chamado instrução ao sócia.

2.4.2. Instrução ao sócia

As primeiras entrevistas de instrução ao sócia foram feitas em dois momentos: num primeiro dia fizemos a instrução ao sócia e numa outra reunião fizemos uma etapa de discussões sobre as instruções. A primeira reunião ocorreu no dia 01 de novembro de 2013, já a reunião em que discutimos as instruções ocorreu em 28 de janeiro de 2014.

Nas entrevistas de instrução ao sócia, o pesquisador assumiu o papel de sócia para que os dois professores participantes pudessem lhe passar suas instruções. Com o professor Jean a entrevista, registrada em áudio, teve duração de 27 minutos e 32 segundos. A entrevista com a professora Carina durou 19 minutos e 24 segundos. Finalizada essa etapa, em que registramos as instruções dos professores ao sócia, no mesmo dia, promovemos também um momento para que fossem feitas questões e comentários, um momento em que os dois professores puderam fazer questões um ao outro para esclarecer algum ponto que, segundo eles, possa não ter ficado claro ou que eles desejassem comentar. Assim, o professor Jean, que ouviu as instruções da professora Carina, fez a ela questionamentos e ouviu dela os esclarecimentos pertinentes, e vice-versa. A parte reservada a questionamentos e comentários, com duração de 21 minutos e 44 segundos, também foi registrada em áudio.

Feitas as entrevistas de instrução ao sócia, o pesquisador enviou por e-mail aos dois professores o registro feito em áudio para que os dois pudessem escutar o que eles tinham instruído e refletir sobre o que foi dito. Ao enviar esses registros, lhes foi solicitado que escolhessem um trecho que lhes tenha causado algum estranhamento (que eles tenham achado interessante, curioso, ou mesmo que tenha lhes causado surpresa), transcrevessem-no para que pudéssemos discutir esses dois trechos na reunião seguinte.

No dia 21 de janeiro de 2014, nos encontramos novamente para fazermos a reunião que chamamos de “retorno ao coletivo”, em que discutimos os trechos que os professores tinham selecionado e transcrito. O registro em áudio dessa discussão conta com 38 minutos e

34 segundos. Os professores puderam, nessa parte da reunião, tecer comentários sobre um trecho que haviam escolhido e transcrito, assim como ouvir os comentários um do outro a respeito do que foi dito. Nesse mesmo dia, separamos alguns momentos para fazer o que nomeamos de “discussões e tomada de decisões”, em que colocamos em pauta o que foi feito nas primeiras instruções ao sócia. No final dessa discussão, os professores foram questionados se havia interesse em continuar os encontros no intuito de fazermos novas entrevistas de instrução ao sócia, em que seriam tratados outros aspectos do trabalho que eles percebiam como fontes de dificuldades. Alguns comentários foram feitos e, por fim, decidimos que mais uma etapa de entrevistas de instrução ao sócia seria feita para tratar de um ponto, especificamente. Após refletir junto com a orientadora, chegamos ao consenso de verificar com os professores se eles gostariam de realizar uma nova etapa de reuniões como aplicação da entrevista de instrução ao sócia no intuito de tratarmos especificamente do momento de preparação de aulas para as turmas, algo que se colocou como um dos problemas citados na reunião anterior. Tendo obtido a afirmativa dos professores, uma nova reunião foi marcada.

A reunião em que fizemos a segunda instrução ao sócia ocorreu no dia 26 de fevereiro de 2014. Nessa ocasião, efetuamos e registramos em áudio a entrevista de instrução ao sócia com o professor Jean, o que ocorreu em 26 minutos e 52 segundos, e também a entrevista de instrução ao sócia com a professora Carina, que durou 22 minutos e 3 segundos. No mesmo dia, dois outros registros em áudio foram feitos: um correspondente à discussão feita em relação às instruções dadas pelo professor Jean, contando 8 minutos e 40 segundos, e outro correspondente à discussão feita em relação às instruções dadas pela professora Carina, totalizando 6 minutos e 7 segundos. Na ocasião dessa reunião, ficamos cientes de que haveria um período mais longo de espera para que pudéssemos fazer a reunião de retorno ao coletivo para discutir os trechos selecionados pelos professores. Isso se deve ao fato de que a professora Carina, que estava no final de sua gestação, estaria impossibilitada de participar das reuniões por causa do período de resguardo e amamentação.

No dia 17 de dezembro de 2014 foi possível que nos encontrássemos novamente para discutir os dados das instruções ao sócia feitas em fevereiro. Ressaltamos que, mesmo a reunião tendo ocorrido somente em dezembro, os arquivos em áudio contendo as instruções feitas foram enviados aos professores em julho de 2014, o que atesta uma considerável antecedência e tempo para que os professores pudessem escutar, refletir, escolher os trechos e transcrevê-los para viabilizar a discussão que se daria posteriormente. A reunião realizada em

dezembro, a última de todo o processo em que esteve envolvido o coletivo de trabalho, resultou em duas gravações em áudio: a gravação em que consta a discussão a respeito das instruções da professora Carina tem duração de 9 minutos e 52 segundos; a segunda gravação, que contém a discussão a respeito das instruções dadas pelo professor Jean e também um período em que os dois professores teceram comentários acerca de características do trabalho de ambos, tem duração de 17 minutos e 55 segundos.

De todas as reuniões feitas com os professores, convém explicitar que somente a primeira, que chamamos de “reunião de apresentação dos participantes”, foi feita em língua portuguesa. Em todas as demais, a língua utilizada foi o francês. O uso da língua francesa, porém, não se deu por imposição do pesquisador, mas por escolha dos próprios professores, que estavam cientes de que os dados produzidos para a pesquisa poderiam estar em uma ou em ambas as línguas, assim como das implicações de se fazer as reuniões em português e em francês. Acreditamos que esse fato pode mostrar uma implicação dos professores nas reuniões, assim como mostra a construção de uma identidade deles como professores de língua francesa, mesmo atuando em contextos diferentes.

O quadro abaixo traz uma síntese das reuniões feitas com os professores participantes da pesquisa. Nele, optamos por mostrar em linhas diferentes cada registro em áudio gravado para que fique explicitado os minutos que cada gravação contém.

Reuniões – Datas	Temática	Duração das Gravações
1ª - 30.08.2013	Apresentação dos participantes	00:38:56
2ª - 27.09.2013	Discussão de situações limite	00:36:07
3ª - 01.11.2013	1ª IS professora Carina – aula	00:19:24
3ª - 01.11.2013	1ª IS professor Jean – aula	00:27:32
3ª - 01.11.2013	Discussões das IS's	00:21:44
4ª - 28.01.2014	Retorno das 1as. IS's	00:38:34
4ª - 28.01.2014	Discussões e tomada de decisões	00:22:24
5ª - 26.02.2014	2ª IS professora Carina - preparação	00:22:03
5ª - 26.02.2014	2ª IS professor Jean - preparação	00:26:52
5ª - 26.02.2014	Discussões da IS 2 - professor Jean	00:08:40
5ª - 26.02.2014	Discussões da IS 2- professora Carina	00:06:07
6ª - 17.12.2014	Retorno das 2as. IS's – professora Carina	00:09:52
6ª - 17.12.2014	Retorno das 2as. IS's – prof. João + Discussões	00:17:55

Quadro 2.3. Síntese de reuniões com os professores

2.4.3. Transcrição, análise e interpretação dos dados produzidos

Todos os dados produzidos na terceira etapa de nossa pesquisa foram transcritos conforme as normas do projeto NURC da USP. Dentre eles, selecionamos as duas instruções ao sócia feitas pelos professores participantes, assim como as discussões e retornos ao coletivo feitos posteriormente para serem analisados. São os resultados das análises desses dados que serão discutidos nesta pesquisa. Os dados que não foram analisados – as entrevistas preliminares feitas nas primeiras reuniões e a reunião de discussões e tomada de decisões – constarão no banco de dados do grupo ALTER-AGE USP e, nesta pesquisa, poderão servir de auxílio para as interpretações de nossas análises.

No que se refere à transcrição das reuniões, elaboramos siglas específicas que constarão nas transcrições e, conseqüentemente, em trechos que selecionarmos como exemplos no capítulo dos resultados das análises. Tais siglas servirão para que haja melhor identificação a respeito de qual reunião e gravação se refere o trecho mostrado como exemplo. As siglas, significados e exemplos de como constarão nas citações estão explicitados no quadro abaixo:

Sigla	Significado	Exemplos
RA	Reunião de Apresentação	(RA)1J; (RA)100C
RD	Reunião de Discussões	(RD)15S; (RD)2C
I1	Instrução ao Sócia 1	(I1)12J
I2	Instrução ao Sócia 2	(I2)140S
D1	Discussões da IS1	(D1)25C
R1	Retorno da IS1	(R1)200J
TD	Tomada de Decisões	(TD)50J
D2	Discussões da IS2	(D2)90S
R2	Retorno da IS2	(R2)57C

Quadro 2.4. Siglas usadas nas transcrições

A título de exemplo, em (RA)100C temos: reunião de apresentação, turno 100, proferido pela professora Carina; ou ainda, em (D2)90S temos: discussão da IS 2, turno 90 proferido pelo sócia, e assim por diante.

Os dados transcritos foram analisados de acordo com os pressupostos do interacionismo sociodiscursivo (ISD), proposto por Bronckart (1999, 2006, 2008) e seus seguidores (MACHADO, 2009). Mais especificamente, utilizamos o modelo de análise de

textos proposto por Bronckart (1999) e modificado ao longo dos anos (BRONCKART, 2008, 2013). As análises feitas foram discutidas e interpretadas à luz de duas outras ciências que estudam o trabalho: a clínica da atividade e a ergonomia da atividade, no que diz respeito às noções de trabalho prescrito, trabalho realizado e trabalho real (ou real da atividade), às discussões sobre as dificuldades enfrentadas por professores em seu contexto de trabalho, assim como os mecanismos usados pelos professores para superar tais dificuldades. Retomando os objetivos e as questões de pesquisas que estão colocadas neste estudo, as análises que faremos da parte verbal das instruções ao sócia nos ajudarão a verificar como os professores participantes desta pesquisa organizam seu trabalho e, também, como eles se posicionam em relação a seu próprio trabalho e aos textos que o orientam.

2.4.3.1. Procedimentos de análise de dados

Os dados que constam neste estudo serão analisados e discutidos de acordo com a divisão estabelecida pela ordem cronológica de coleta e produção de dados. Inicialmente, discutiremos as análises dos textos dos documentos oficiais que orientam o trabalho do professor, a saber: a Resolução SE 70, o CECR e o *Guide du Moniteur*. Em seguida, nos ateremos na discussão das análises dos textos produzidos na primeira IS feita com os professores participantes, assim como os comentários e discussões inerentes a ela. Por último, discutiremos os resultados das análises dos textos oriundos da segunda IS, assim como os comentários e discussões feitos a respeito dela. Acreditamos que, como as reuniões foram feitas sequencialmente (respeitando os tópicos a serem tratados em cada IS) e com um intervalo considerável entre elas (no mínimo um mês, chegando até um intervalo de quase dez meses), é interessante fazer análises separadas de cada uma das reuniões no intuito de compreender cada instrução separadamente.

Ao separarmos o momento inicial do momento final, desejávamos levar em conta o desenvolvimento numa perspectiva histórica. Este estudo, portanto, tem um caráter longitudinal, uma vez que a diferença entre a primeira reunião feita (considerando a reunião de apresentação) e a última é de, aproximadamente, um ano e quatro meses. Acreditamos que a consideração do fator tempo possa nos dar maiores subsídios para entender o caminho que percorremos nesse coletivo de trabalho e, embora não tenha sido o objetivo desta pesquisa, verificar se houve indícios de desenvolvimento na fala dos professores.

Capítulo III – Resultados das Análises

Neste capítulo, apresentaremos os resultados das análises feitas na pesquisa. A divisão do capítulo segue a mesma ordem em que as etapas da pesquisa foram realizadas. Na primeira seção, encontram-se os resultados das análises dos documentos oficiais, seguidos da seção em que apresentamos os resultados das análises das instruções ao sócia feitas com os professores participantes. A segunda parte, por conter uma quantidade maior de dados, está dividida em dois momentos: o primeiro é composto dos resultados das análises da primeira instrução ao sócia, compreendendo também as discussões e o retorno ao coletivo realizado com os professores participantes; o segundo é composto dos resultados das análises da segunda instrução ao sócia, assim como as discussões e o retorno ao coletivo.

3.1. Análise dos documentos oficiais

Nesta seção, exporemos as análises que foram feitas nos documentos oficiais que orientam o trabalho do professor. São três os documentos analisados, sendo que de um deles, a Resolução da Secretaria de Educação nº 70 (doravante Resolução SE), selecionamos dois excertos a serem analisados. De um segundo documento, o *Cadre Européen Commun de Références* (doravante CECR) foi selecionado um trecho e o terceiro, o *Guide de Moniteurs*, foi analisado por inteiro⁷⁰. É importante ressaltar que, em relação à Resolução SE, os dois trechos selecionados e analisados têm características diferentes, o que será explicitado adiante. Por ora, basta mencionar que o primeiro excerto trata do item 1.2.1 – Perfil: Comum a todas as áreas, e o segundo excerto trata-se do item 1.2.6 – Perfil: Língua Estrangeira Moderna – Espanhol.

Dividimos os resultados das análises baseando-nos na arquitetura textual proposta por Bronckart (1999, 2006, 2007, 2008, 2013), mas selecionamos para serem discutidos apenas os índices que cooperam para as respostas de nossas perguntas de pesquisa. Dessa forma, apresentamos primeiramente os níveis dos contextos de cada documento analisado, seguidos da infraestrutura geral dos textos (composta pelo plano global dos conteúdos temáticos e pelos tipos de discurso e, em alguns casos, das sequências), assim como os mecanismos de

⁷⁰ Os critérios de seleção dos documentos e trechos analisados estão explicitados no Capítulo II – Procedimentos Metodológicos.

textualização (composta pela coesão nominal). Por último, falamos dos mecanismos enunciativos vistos em cada excerto analisado (compostos das modalizações e vozes inseridas nos textos). Em cada subseção falaremos das análises feitas em todos os documentos, mas, para fins de organização, apresentaremos em primeiro lugar os resultados oriundos das análises da Resolução SE, seguidas do CECR e, por fim, do *Guide du Moniteur*.

3.1.1. Contextos

Para cada excerto de documento analisado exporemos o contexto de produção físico dos documentos (lugar e momento de produção, seguidos das informações sobre o emissor e o receptor dos textos) e, em seguida, exporemos as informações referentes ao contexto de produção sociossubjetivo (lugar social, enunciador e destinatário da mensagem veiculada, assim como os objetivos dessa mensagem).

O lugar físico em que a Resolução SE foi elaborada não está marcado nos excertos que analisamos. Pelo contexto, porém, sabemos que esse documento foi elaborado na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A circulação desse documento se dá prioritariamente pela internet, podendo ele ser acessado e consultado pelos destinatários e demais interessados. O documento é datado de 26/10/2010, quando se deu sua publicação. O emissor empírico é apagado no texto e não há pistas de quem o escreveu. No item 1.2.1, percebemos que os receptores do texto são todos os professores que atuam ou desejam atuar no ensino básico II da rede estadual⁷¹, sendo que esse excerto tem como receptores os profissionais de todas as disciplinas. No item 1.2.6, os receptores do texto estão especificamente referenciados: os professores de espanhol que atuam nas escolas estaduais.

No que se refere ao lugar social de elaboração do documento, podemos verificar que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo tem importância administrativa e política, uma vez que dessa secretaria são expedidos todos os decretos, resoluções, normas e portarias que regem a educação a cargo do governo estadual. A importância política do local reside no fato de que tal secretaria opera de acordo com as tomadas de decisões feitas na esfera política do governo estadual, uma vez que os responsáveis majoritários da secretaria de educação são

⁷¹ O ensino básico II corresponde ao ensino fundamental II. Estão nessa etapa alunos com faixa etária entre 10 e 14 anos, frequentando do 6º ao 9º ano.

nomeados pelo governador do estado. O enunciador empírico do documento, portanto, é o Secretário de Educação do estado de São Paulo, que assume uma voz administrativa e política para divulgar a resolução. No que se refere ao item 1.2.1 da Resolução SE, os destinatários são também todos os professores que atuam ou desejam atuar no ensino básico II da rede estadual. No item 1.2.6, no entanto, os destinatários são, além dos professores de espanhol que atuam na rede estadual de ensino (sendo nos Centros de Estudos de Línguas ou não), todos os professores de outras línguas modernas (alemão, francês, italiano e japonês) que atuam nos CEL e que, apesar de não referenciados, são remetidos a esse trecho em outras partes do documento.

A Resolução SE foi elaborada com um objetivo: divulgar os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos professores que desejam atuar na rede estadual de ensino. É importante esclarecer que o perfil, as competências e as habilidades serão requeridos nos exames, processos seletivos e concursos promovidos pela Secretaria da Educação, motivo pelo qual o documento também divulga os referenciais bibliográficos que fundamentam tais exames, processos seletivos e concursos. Vale lembrar também que, sendo dois os excertos escolhidos, há diferenças de público entre eles: o item 1.2.1 fala dos perfis, habilidades e competências requeridos de todos os professores, sem exceção; o item 1.2.6, por sua vez, fala dos mesmos tópicos, mas é direcionado especificamente aos destinatários específicos, a saber, os professores de espanhol, alemão, francês, italiano e japonês que atuam nos CEL.

No CECR o lugar físico mencionado é a *Division des Politiques Linguistiques*, departamento do Conselho da Europa, situado em Strasbourg, na França. O documento tem uma ampla circulação, já que existem versões em diferentes línguas que estão disponíveis na internet para a consulta de todos os interessados. Há também versões impressas do documento, que provavelmente foram colocadas em circulação para serem expostas em instituições de ensino e / ou órgãos oficiais, de modo que o documento possa ser difundido em mais lugares e consultado também em outra versão que não seja a digital. Não há data específica da divulgação do documento, somente o ano em que foi publicado: 2001. O emissor empírico é apagado no texto e não há pistas de quem o redigiu. Os receptores, por sua vez, são todos os interessados em ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Como lugar social, percebemos que o local de produção do CECR é lugar institucional que tem valor político. Se pensarmos no contexto em que o documento foi criado e no significado do Conselho da Europa e da *Division des Politiques Linguistiques*, veremos que o documento foi elaborado numa instituição que pensava na integração das nações europeias. O enunciador oficial desse documento é o próprio Conselho da Europa, que contou com o apoio de vários grupos de trabalho e comissões formadas até que se chegasse à versão final do documento. Os destinatários do documento são os interessados em ensino e aprendizagem de língua francesa⁷², quer sejam aprendizes, professores, coordenadores pedagógicos, diretores de escolas e gestores em geral, além do grande público que também possa se interessar pelo estudo da língua francesa. O objetivo do excerto do CECR que analisamos é propor uma reflexão sobre os papéis dos professores, aprendizes e dos suportes utilizados no ensino e aprendizagem de língua francesa. Um dado contextual relevante desse documento é que, por ser mais abrangente que os demais textos analisados, ele é um documento comum para os dois contextos de trabalho estudados nesta pesquisa, servindo de referência tanto para os cursos extracurriculares quanto para os CEL.

O *Guide du Moniteur* foi elaborado na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH USP) e seu lugar de circulação é a internet, podendo ser encontrado em uma plataforma virtual da universidade à qual os destinatários têm acesso e ser enviado por e-mail a esses destinatários. Não há versão impressa oficial desse documento. Não consta no documento a data em que ele foi elaborado, mas sua última atualização, a que usamos em nossas análises, ocorreu em agosto de 2013. O documento é frequentemente atualizado, e essas atualizações ocorrem desde sua primeira versão. O emissor empírico é apagado no texto e não há assinaturas no documento. Pelo contexto de produção, no entanto, sabemos que os emissores são pessoas que fazem parte do grupo de professores-monitores. Os receptores, por sua vez, são todos os professores-monitores que atuam nos cursos extracurriculares de francês oferecidos pela FFLCH USP.

O lugar social de produção e circulação do *Guide du Moniteur* é o curso extracurricular de francês da FFLCH USP. Podemos perceber que o enunciador que se coloca no texto é o professor-monitor mais experiente que passa orientações que ele mesmo recebeu.

⁷² Aqui estamos levando em consideração a versão do CECR em francês. O documento foi publicado em várias línguas.

Um dado importante a respeito dos enunciadores advém do fato de que o documento é frequentemente atualizado. Essa atualização é proposta tanto por professores-monitores que já atuam há algum tempo nos cursos extracurriculares quanto por demanda da coordenadora pedagógica, que envia o documento aos novos professores-monitores solicitando que eles informem atualizações. Assim, estes se tornam co-enunciadores no documento, o que lhe confere uma constituição coletiva e colaborativa. Os destinatários do documento são os novos professores-monitores, que iniciam suas atividades e carecem de informações gerais a respeito do funcionamento dos cursos extracurriculares de francês. O documento tem como objetivo explícito passar as instruções a esses novos membros do grupo de professores-monitores em relação a tudo o que concerne a suas novas atividades. Podemos perceber também que há um objetivo implícito no documento, que é fazer com que esses novos professores-monitores ajam conforme os procedimentos vigentes que regem o grupo e que são advindos tanto do próprio grupo, quanto da faculdade ou, num âmbito mais geral, da universidade.

3.1.2. Infraestrutura Geral do Texto

Nesse nível, estão compreendidos o plano global dos conteúdos temáticos e os tipos de discurso dos textos analisados.

O item 1.2.1 da Resolução SE contém três partes intituladas de “Perfil: Comum a todas as áreas”, “Competências do professor PEB-II” e “Habilidades do professor PEB-II”. A primeira parte do excerto contém quatro subdivisões que também possuem títulos. A primeira, com o título “Cultura geral e profissional” é composta de três parágrafos nos quais o agente-produtor versa sobre o que seria uma cultura geral (dois primeiros parágrafos) e profissional (último parágrafo). A segunda subdivisão da primeira parte é intitulada de “Conhecimentos sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação” e contém três parágrafos que falam sobre a “realidade social e política brasileira e sua repercussão na educação”, entre outros assuntos do âmbito da educação básica pública, como os conteúdos tratados numa escola pública, as políticas públicas de educação e alguns outros. A subdivisão seguinte, “Conhecimento pedagógico” tem somente um parágrafo e cita resumidamente os “temas próprios da docência”. A última subdivisão, intitulada “Conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos” é a maior e contém quatro parágrafos, nos quais o agente-produtor trata da relação

da formação de professores e os conhecimentos sobre os alunos, as necessidades destes e a visão que o professor precisa ter em relação eles.

A segunda parte do excerto, que trata das competências do professor, é composta de 10 itens enumerados, nos quais são mencionadas as competências requeridas dos professores que atuam ou desejam atuar no ensino básico II. Os itens são relativamente curtos (cerca de três ou quatro linhas) e podem ter subitens que explicitam melhor o que está sendo requerido. A terceira parte do excerto, que trata das habilidades requeridas dos professores, possui 21 itens numerados, nos quais também é exposto o que se requer do professor, sendo que somente o item 10 possui subitens.

No plano global dos conteúdos temáticos desse excerto chama-nos a atenção a quantidade de informações que são passadas ao professor no que se refere ao perfil de ensino da educação básica. As quatro subdivisões são notáveis pela quantidade e diversidade de informações que o professor é levado a ler e assimilar, como podemos notar no exemplo a seguir:

Competências do professor PEB-II

1. Compreender o processo de sociabilidade e de ensino e aprendizagem na escola (EL) e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino e atuar sobre ele.
2. Situar a escola pública no seu ambiente institucional e explicar as relações (hierarquias, articulações, obrigatoriedade, autonomia) que ela mantém com as diferentes instâncias da gestão pública, utilizando conceitos tais como:
 - * sistema de ensino; sistema de ensino estadual e municipal;
 - * âmbitos da gestão das políticas educacionais - nacional, estadual e municipal, MEC, Secretarias Estaduais e Municipais, Conselho Nacional de Educação, Conselhos Estaduais de Educação;
3. Reconhecer a importância de participação coletiva e cooperativa (EL) na elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação da Proposta Pedagógica e curricular da escola, identificando formas positivas de atuação (EL) em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula. (...)

Como percebemos no excerto acima, trata-se não somente de conhecimento pedagógico, que, no documento inteiro, é o menos explorado, mas de ter conhecimentos diversificados sobre a realidade dos alunos, a realidade do ensino básico público, conhecimentos de políticas públicas e até de aspectos econômicos que permeiam a educação. Após as informações sobre o perfil de ensino, são indicadas ao todo 31 referências de competências e habilidades.

No que se refere ao tipo de discurso, há predominância do discurso teórico em todo o item. Pode-se perceber que, pela ausência de dêiticos, o agente-produtor expõe o assunto

tratado tomando um distanciamento do destinatário. A formulação dos tópicos nos trechos em que são expostas as competências e habilidades requeridas dos professores ressalta esse distanciamento do agente-produtor.

O texto é composto de sequências injuntivas, que se constroem de maneira suavizada, uma vez que os verbos são colocados no infinitivo. Percebe-se, no entanto, o caráter injuntivo das sequências pelo fato de algumas estarem em partes do texto onde são mencionadas as orientações aos professores, como podemos ver no excerto “habilidades do professor”, onde se indica: “Identificar as novas demandas que a sociedade do conhecimento está colocando para a educação escolar”.

O item 1.2.6 da mesma Resolução também está dividido em três partes, cujos títulos são “Perfil: Língua Estrangeira Moderna – Espanhol”, “Competências do professor de Língua Estrangeira Moderna – Espanhol” e “Habilidades do professor de Língua Estrangeira Moderna – Espanhol”. A primeira parte, que contém dois parágrafos, traz considerações sobre a aprendizagem de língua estrangeira e da língua espanhola, especificamente. A segunda parte é composta de 10 tópicos em que são expostas as competências requeridas dos professores de espanhol, nomeadamente, e indiretamente dos professores que lecionam os outros idiomas. Na terceira e última parte do excerto são apresentadas em 20 tópicos as habilidades requeridas desses professores.

Assim como no item mencionado anteriormente, no item 1.2.6 também há ausência de dêiticos e a divisão textual feita por tópicos na segunda e terceira partes, o que denota um distanciamento do agente-produtor e faz com que o texto se caracterize como um discurso teórico, em que não há implicação do agente-produtor. As sequências injuntivas são as mais utilizadas nesse excerto, e se constroem de duas formas: na primeira parte, elas aparecem por meio do uso de certos verbos modais (por exemplo: “deve promover”); já nas duas outras partes, elas podem ser vistas pelo uso dos verbos no infinitivo, mas com valor injuntivo (por exemplo: “Reconhecer e utilizar com propriedade os elementos de coesão e coerência discursiva” – em habilidades requeridas do professor). Essas duas maneiras de construir as sequências injuntivas podem indicar que, por vezes, o agente-produtor é mais explícito na construção da injunção, valendo-se dos verbos modais; por outro lado, quando a sequência injuntiva é construída com verbos no infinitivo, percebe-se uma forma mais suavizada, diluída.

O excerto analisado do CECR contém uma frase introdutória, que apresenta o assunto do tópico, e, em seguida, quatro outras partes com conteúdos temáticos diferentes. Na primeira parte trata-se da divisão do tempo nos cursos; na segunda parte são expostos o comportamento e o papel (esperados) dos professores; na terceira parte aborda-se a relação dos professores com os alunos e; na quarta parte fala-se da relação dos professores com os suportes técnicos. Em todas as partes, exceto a última, são feitos, em determinado ponto, questionamentos que suscitam a reflexão dos destinatários, como podemos ver no excerto a seguir. A quarta parte, por sua vez, contém um questionamento já no trecho inicial, que é seguido por “opções de resposta”, também com o objetivo de suscitare a reflexão. Após a última parte, há ainda um trecho em destaque gráfico que faz referência aos usuários do CECR em relação àquele trecho específico.

6.4.2.1 Quelles proportions différentes du temps du cours peuvent (doivent) être consacrées

- a. par l'enseignant à l'exposé et à l'explication, etc. à l'ensemble de la classe ?
- b. à des séries de questions/réponses à l'ensemble de la classe (en distinguant les questions référentielles, d'information et de contrôle) ?
- c. à du travail de groupe ou par deux ?
- d. à du travail individuel ?

No que se refere ao tipo de discurso que se verifica no excerto, podemos perceber que há predominância do discurso teórico, já que não há implicação do agente-produtor na situação de enunciação, o que pode ser visto pela ausência de dêiticos, por exemplo.

No que se refere às sequências, o texto possui algumas sequências injuntivas, que são construídas, por exemplo, com o emprego do verbo *falloir*, como na seguinte ocorrência: “*Il faut prendre en considération le rôle respectif des enseignants, des apprenants et des supports*”.

O *Guide du Moniteur* se inicia com desejos de boas-vindas aos novos monitores, logo seguidas das primeiras instruções administrativas referentes à documentação e pagamento. Posteriormente, fala-se das salas e equipamentos à disposição dos professores-monitores (copa, sala dos monitores, material didático etc., como pode ser visto no exemplo a seguir) e são dadas algumas outras instruções do âmbito administrativo.

Système d'emprunt de matériel

Les livres et manuels qui sont notre armoire peuvent être empruntés pendant deux semaines maximum dès que le moniteur note son nom sur les listes qui sont dans la partie interne de la porte de l'armoire au moment de l'emprunt et de la remise du matériel. N'hésitez pas à vous en servir !

Em seguida são passadas instruções de cunho pedagógico (calendário do curso, reuniões mensais, faltas do professor, progressão das unidades do livro). Após isso, fala-se das avaliações dos alunos e do teste de nível aplicado a eles, assim como dos relatórios a serem entregues pelos professores-monitores. O documento é finalizado com informações sobre interrupção e continuidade das atividades no curso e uma lista de endereços, telefones e e-mails que podem ser úteis aos monitores.

O tipo de discurso predominante no documento é conjunto e implicado, o que o configura em um discurso interativo. Percebe-se que há certa implicação do agente-produtor no que está sendo veiculado, uma vez que ele se vale de alguns dêiticos que podem denotar aproximação. O uso desses dêiticos pessoais, no entanto, não estabelece um sentido fixo de proximidade; podemos perceber que, por vezes, o *nous* é empregado com sentido inclusivo (por exemplo: “*Nos cours ont généralement lieu dans le bâtiment de Lettres*”) e, em outros casos, com sentido exclusivo, fazendo referência somente aos monitores que já dão aulas nos cursos extracurriculares há mais tempo e que redigem / auxiliam a redigir o documento (por exemplo: “*nous avons un accord avec la Librairie Française et avec SBS qui vous assure une réduction de prix (...)*”), em contrapartida a um *vous* que referencia os novos professores-monitores.

A sequência injuntiva é a mais empregada no texto, e ela pode se construir de maneiras diferentes. Um dos modos é pelo uso dos verbos no *impératif*, como podemos perceber em “*Prenez soin des matériaux et des équipements mis à votre disposition et n'oubliez jamais de fermer toutes les portes à clé*”; outro modo é pelo uso de verbos modais, seguidos pela menção das ações a serem seguidas, como é o caso do excerto “*Avant le début des cours, vous devez acquérir: - le(s) livre(s) de l'élève; - le(s) cahier(s) d'activités; - les CD audio du professeur; - les copies des clés dont vous aurez besoin*”. Nota-se que no *Guide du Moniteur* as sequências injuntivas são construídas de forma mais direta em relação aos outros documentos analisados, o que pode ser confirmado pelo abrangente uso de verbos no *impératif*. Acreditamos que essa característica desse documento está relacionada com o seu contexto de produção, e isso tem desdobramentos na relação com quem atua nesse contexto, como veremos adiante.

3.1.3. Mecanismos de textualização

Quando verificamos os mecanismos de textualização de um texto, atentamo-nos para a coesão nominal percebida nos textos. Interessa-nos verificar especificamente como os professores e os alunos são referenciados. Atentamo-nos também para algumas escolhas lexicais feitas pelo agente-produtor, que podem denotar certa tomada de posição em relação ao que está sendo dito.

No excerto 1.2.1 da Resolução SE, os alunos são referenciados por esse termo, mas também pelos termos “criança” e “jovem”. O professor é referenciado ao longo de todo excerto somente com este nome. Há algumas partes, no entanto, em que professores e alunos são referenciados por um mesmo termo, “comunidade escolar”, termo este que abarca também outros profissionais que trabalham nas escolas, tais como direção, coordenação, entre outros. Outros termos que referenciam os professores e demais funcionários, mas excluem os alunos é “equipe de uma escola” e “equipe escolar”.

No excerto 1.2.6, os alunos são referenciados não somente com este termo, mas também com “sujeitos críticos”, “cidadãos abertos à diferença e à diversidade linguística e cultural”, “estudantes”, “envolvidos no processo educacional”, “jovens” e “cidadãos”. Os professores são referenciados com esse termo, e, note-se, somente uma vez no final do excerto.

Em relação à coesão nominal do CECR, o professor é referenciado como *enseignant*, *facilitateur* e *superviseur*. Para o agente-produtor, portanto, o professor não é somente aquele que ensina, mas também que age para facilitar o trabalho do aluno, supervisionando suas atividades. Os alunos, por sua vez, são referenciados como *élèves*, *classe* e *l'ensemble de la classe*, em referência ao grupo de alunos, *apprenants* e *étudiants*. O termo *utilisateurs* é usado para fazer referência aos professores, mas também a outros profissionais que possivelmente se valerão do documento para discuti-lo em relação às responsabilidades e papéis de professores e alunos, assim como em relação ao uso de material pedagógico – como coordenadores, diretores e gestores de instituições de ensino de línguas, por exemplo.

No *Guide du Moniteur* é notável o amplo uso de verbos no modo *impératif*, sendo que seu emprego se dá desde o início das orientações feitas aos novos professores-monitores (“*N’oubliez pas de rejoindre notre espace virtuel*”) até as últimas informações (“*si vous avez postulé à une bourse, parlez-en à la coordinatrice*”). Mesmo quando outros tempos e modos verbais são empregados, e eles o são em igual abundância, constrói-se no texto o mesmo sentido injuntivo, como é o caso da escolha de alguns verbos no *présent de l’indicatif* (“*il faut renouveler votre bourse tous les ans*”, “*il est essentiel de prévenir la coordination à l’avance*”). O destaque do uso do *impératif* nesse documento se deve ao fato de que nos outros documentos analisados a injunção se constrói de outras maneiras, sendo mesmo mais sutil, como veremos adiante. No *Guide du Moniteur*, pela relação próxima entre enunciadores e destinatários do documento, o uso do *impératif* não é “evitado” por não causar o mesmo choque que causaria em outros documentos. O emprego do *impératif* nos parece, portanto, um diferencial do *Guide* em relação aos outros documentos. A discussão que suscitaremos posteriormente é: esse fator interfere no trabalho do professor?

Em relação à coesão nominal, os professores-monitores dos cursos extracurriculares são referenciados, na maioria das vezes, como *moniteurs*, mas em alguns trechos há também o uso do termo *professeur*, podendo ser para referir-se à profissão (“*beau métier de professeur de français*”) ou mesmo aos professores-monitores que atuam no curso (“*votre activité sera disponible en ligne pour les autres professeurs*”). Há ainda uma ocorrência em que os profissionais são referenciados pelo termo *enseignant* (“*vous devez écrire un rapport d’expérience vécue en tant qu’enseignant*”). Os alunos, por sua vez, são referenciados pelos termos *élèves* (maior ocorrência), *apprenants*, *étudiants de français* ou mesmo pelo termo *groupe*, usado no sentido de alunos de determinada turma (“*le premier jour est destiné à la connaissance du groupe*”). Algumas escolhas lexicais feitas pelo agente-produtor no documento mostram o cuidado que se tem no intuito de deixar claro para os destinatários a importância das informações passadas. É o caso do frequente uso do termo *attention*, que ganha inclusive destaque gráfico em alguns trechos, ressaltando informações sobre pagamento, materiais e equipamentos e uso das salas multimídia. A construção “*fermeture essentielle [des armoires]*” mostra o intuito de conscientização dos novos professores-monitores, por parte do agente-produtor, das condições e cuidados necessários com os materiais usados coletivamente. Há também construções como “*vous avez le droit d’utiliser [les salles multimedia et la copa]*” e “*nous avons un accord [...] qui vous assure une*

réduction de prix”, que denotam uma tomada de posição de legitimidade em relação às possibilidades na universidade e fora dela, assim como “*on n’accepte jamais d’auditeurs libres*” e “*la fréquence exigée [85%]*”, denotando a seriedade dos cursos oferecidos. Outras escolhas lexicais mostram que se procura construir no *Guide du Moniteur* uma imagem de grupo que trabalha em forma de colaboração, como vemos em “*nous comptons sur la collaboration de tous les moniteurs [pour partager des activités]*” e “*il est essentiel que vous transmettiez cette évaluation à Eliane et Emily*”. É importante mencionar também uma escolha lexical que se faz logo no início do documento, mostrando a cordialidade do agente-produtor em relação a seus destinatários: “*C’est avec un grand plaisir que nous vous recevons dans le groupe des moniteurs*”⁷³.

3.1.4. Mecanismos de responsabilização enunciativa

Ao verificar os mecanismos enunciativos dos quais se vale o agente-produtor para se posicionar nos excertos analisados, verificamos que modalizações podem aí ser encontradas e as escolhas lexicais feitas por esse agente-produtor, que mostram a forma que ele se posiciona no texto, e também quais as vozes que perpassam os textos que analisamos.

No excerto 1.2.1 da Resolução SE as modalizações são, em sua maioria, deônticas e estão postas na ordem do dever. Elas fazem referência à formação dos professores duas vezes consecutivas no subtópico em que se fala dos conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos, uma das quais vemos a seguir.

- A formação de professores **deve assegurar** a aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e sobre a forma como diferentes culturas caracterizam as diferentes faixas etárias e sobre as representações sociais e culturais dos diferentes períodos: infância, adolescência, juventude e vida adulta.

O mesmo tipo de modalização é empregado para falar de ações que os professores devem adotar individualmente e também com a equipe escolar:

- Compreender as fases de desenvolvimento da criança e do jovem e associar e explicar como a escola e o professor **devem agir** para adequar o ensino e promover a aprendizagem em cada uma dessas etapas.

⁷³ Grifo nosso.

Em um trecho em que o agente-produtor fala de ações dos alunos, modalizações deônticas também são utilizadas:

- propor sequências didáticas de sua disciplina, nas quais sejam explicitadas e explicadas o que o aluno *deverá aprender* com a situação proposta:

O agente-produtor se vale também de modalizações pragmáticas que fazem julgamento sobre as capacidades de ação (poder-fazer) dos sujeitos referenciados. Essas capacidades de ação construídas no texto incidem sobre a compreensão de quem são os alunos e sobre a atuação docente em processos de aprendizagem e socialização (conforme exemplo abaixo), sobre o aperfeiçoamento da prática pedagógica, sobre a implementação de formas de atuação considerando o currículo e também sobre a identificação das incumbências do professor segundo o Artigo 13 da LDB.

- Para que *possa compreender* quem são seus alunos e identificar as necessidades de atenção, sejam relativas aos afetos e emoções, aos cuidados corporais, de nutrição e saúde, sejam relativas às aprendizagens escolares e de socialização, o professor precisa conhecer aspectos psicológicos que lhe *permitam atuar* nos processos de aprendizagem e socialização.

Há ainda o emprego de modalizações lógicas no texto, que estão postas no âmbito das possibilidades. Elas fazem referência às possibilidades de estratégias para recuperação de alunos em dificuldades e às possibilidades de resoluções de problemas (exemplo a seguir).

- Diante de situações-problema relativas às relações interpessoais que ocorrem na escola, identificar a origem do problema e as *possíveis soluções*.

Algumas escolhas lexicais feitas pelo agente-produtor nesse mesmo item (1.2.1) podem ser destacadas por denotarem uma tomada de posição deste. O trabalho do professor, por exemplo, é visto pelo agente-produtor como complexo e diversificado (“trabalho diversificado”, “situações educativas e de ensino complexas”), mas é portador de importância social (“papel social do professor”), sendo que a planificação (“conteúdo previsto no plano de trabalho”, “planos de ensino dos professores”) e a formação (“a formação de professores deve assegurar”) são partes constitutivas desse trabalho. A educação básica tem, para o agente-produtor, uma função muito importante para o exercício da cidadania (“o compromisso da educação básica com a formação para a cidadania”) e o professor precisa ter uma ampla visão

e conhecimento do mundo das crianças, jovens e adultos (“É importante que [...] ele tenha uma visão global sobre esta temática [jovens, crianças e adultos], aprofundando seus conhecimentos sobre as especificidades da faixa etária e das práticas dos diferentes grupos sociais com os quais vai trabalhar”).

Na parte em que fala das competências dos professores, notamos, pelas escolhas lexicais, que o agente-produtor atribui importância ao currículo escolar e ao trabalho feito com participação coletiva e cooperativa, como podemos ver no excerto a seguir.

3. Reconhecer a **importância de participação coletiva e cooperativa** na elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação da Proposta Pedagógica e curricular da escola, identificando formas positivas de atuação em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula.

As questões sobre violência, indisciplina e *bullying*, assim como o aperfeiçoamento da prática pedagógica, também estão inseridas na parte de competências e são colocadas como tópicos nos quais o professor deve “demonstrar domínio”.

10. **Demonstrar domínio** de processos de ação e investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

No item 1.2.6 do mesmo documento há também uso de modalizações deônticas inscritas, em sua maioria, na ordem do dever. É notável que muitas dessas modalizações incidem sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, como podemos ver no exemplo a seguir.

[...] o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira **devem constituir-se** como instrumento que promova a ampliação das possibilidades de acesso aos saberes e valores construídos socialmente, contribuindo para a formação de cidadãos abertos à diferença e à diversidade linguística e cultural.

Uma modalização deôntica da ordem da volição (expressando a vontade, o desejo) chama a atenção justamente pelo fato de estar colocada antes dos 20 itens que descrevem as habilidades requeridas dos professores.

Além do perfil descrito anteriormente, estas são as habilidades que **se esperam** do professor de Língua Estrangeira Moderna – Espanhol:

O fato de as habilidades serem precedidas dessa modalização nos faz pensar na subjetividade com a qual elas são indicadas. Parece-nos notável que o agente-produtor não constrói com assertividade as habilidades que se pede de um professor que atuará na rede estadual de ensino.

Escolhas lexicais nos mostram o estabelecimento de relações de valor positivo. O uso de termos como “importância”, “importante”, “fundamental” e “relevância” possibilita a identificação do que o agente-produtor valoriza no ensino e aprendizagem de língua estrangeira, dentre os quais podemos destacar a formação crítica dos alunos.

Para além dos conteúdos instrumentais, têm relevância os que contribuam objetivamente para a formação de sujeitos críticos cuja formação lhes permita o pleno exercício da cidadania.
--

No que se refere às vozes percebidas na Resolução SE, podemos dizer que há diferentes vozes nos dois trechos analisados. Para identificá-las, baseamo-nos nas categorias propostas por Authier-Revuz (1998), quando ela sustenta que a heterogeneidade constitutiva é determinada pela não-coincidência do dizer consigo mesmo. Portanto, para a identificação das vozes, procuramos localizar, além das categorias clássicas de inserção de vozes (discurso direto, indireto etc.), trechos em que vozes externas parecem permear o texto em análise, geralmente por meio de palavras pertencentes ao jargão ou a outras formas discursivas. Sendo assim, identificamos palavras que pertencem a uma voz teórica, podendo ser palavras da área da sociologia e da pedagogia, por exemplo, e que permeiam a fala do agente-produtor, de modo que com essa voz teórica ele confere credibilidade ao que está sendo dito, validando seu posicionamento.

No excerto 1.2.1, notamos uma voz teórica que trata de aspectos sociológicos inerentes ao trabalho do professor, mencionando fatores como a escola inclusiva, as novas demandas da sociedade do conhecimento e a realidade social e política brasileira e sua relação com o papel social do professor, conforme no excerto a seguir.

Este âmbito, bastante amplo, refere-se a conhecimentos relativos à realidade social e política brasileira e a sua repercussão na educação, ao papel social do professor , à discussão das leis relacionadas à infância, adolescência, educação e profissão , às questões da ética e da cidadania, às múltiplas expressões culturais e às questões de poder associadas a todos esses temas.
--

Nessa mesma voz teórica que permeia o discurso do agente-produtor, percebemos também aspectos de cunho pedagógico, que se referem ao ensino de maneira mais generalizada, sem pontuar aspectos das diferenças entre séries e disciplinas, tocando ainda temas relacionados à transposição didática, contrato didático, planejamento, gestão de classe, avaliação de aprendizagem, relação professor-aluno, gestão de sala de aula e desníveis de aprendizagem numa mesma sala etc. Vejamos o exemplo abaixo:

***Conhecimento pedagógico**

Este âmbito refere-se ao conhecimento de diferentes concepções sobre temas próprios da docência, tais como, **currículo e desenvolvimento curricular, transposição didática, contrato didático, planejamento, organização de tempo e espaço, gestão de classe, interação grupal, criação, realização e avaliação das situações didáticas, avaliação da aprendizagem dos alunos, consideração de suas especificidades, trabalho diversificado, relação professor-aluno, análises de situações educativas e de ensino complexas**, entre outros.

Uma voz institucional também perpassa o texto, situando a educação básica num sistema dividido (sistema de ensino estadual, sistema de ensino municipal) e dialogando com outras instâncias da educação, tais como o MEC, as secretarias de educação e os conselhos de educação:

2. Situar a escola pública no seu ambiente institucional e explicar as relações (hierarquias, articulações, obrigatoriedade, autonomia) que ela mantém com as diferentes instâncias da gestão pública, utilizando conceitos tais como:

* **sistema de ensino; sistema de ensino estadual e municipal;**

* **âmbitos da gestão das políticas educacionais - nacional, estadual e municipal, MEC, Secretarias Estaduais e Municipais, Conselho Nacional de Educação, Conselhos Estaduais de Educação;**

A voz do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também é percebida, notadamente quando se mostra preocupação com alguns de seus princípios:

“5. Compreender o significado e a importância do currículo para garantir que todos os alunos façam um percurso básico comum e aprendam as competências e habilidades que têm o direito de aprender.”

Verificamos também a voz da gestão escolar, que se preocupa com aspectos específicos do trabalho docente, tais como o currículo e as leis e normas que regulamentam a profissão de professor. Essa voz se difere do aspecto pedagógico da voz teórica e da voz institucional no âmbito de sua abrangência, uma vez que ao destacar a equipe escolar como espaço de trabalho coletivo e as HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo),

demonstra que trata de aspectos locais, mais ligados ao dia a dia do trabalho docente, e não em sua teorização ou organização em sistemas mais amplos (como fazem a voz teórica ancorada no âmbito da pedagogia e a voz institucional, respectivamente).

21. Identificar o espaço de trabalho coletivo – **HTPC**, como espaço de **enriquecimento da prática docente e de participação em ações de formação continuada**.

Por fim, notamos também a voz do governo, o que é perceptível quando há citação das avaliações externas à escola, tais como SARESP, IDEB e IDESP. Uma tênue preocupação, identificável por construções como “interpretar adequadamente” e o desejo de estar a par de modificações demonstrado no item 13 do exemplo a seguir, é o que caracteriza a voz do governo e a diferencia de outras vozes perceptíveis no excerto analisado.

13. Identificar as principais características do **SARESP** após suas modificações de 2007.

14. Interpretar adequadamente o **IDEB** e o **IDESP** – como se constroem, para que servem, o que significam para a **educação escolar brasileira e paulista**.

No excerto 1.2.6 notamos a voz da didática das línguas estrangeiras quando há a menção de aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira, de aspectos linguísticos relacionados ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira, assim como a dicotomização língua estrangeira e língua materna, como notamos no exemplo a seguir.

Espera-se que o contato dos estudantes com as variedades linguísticas e culturais que caracterizam o idioma contribua para a ampliação de seus horizontes e para uma formação que o capacite para a refletir criticamente sobre a **língua estrangeira** e também sobre sua **língua materna**.

Em outro momento, a voz da didática das línguas vem acompanhada das propostas feitas pela UNESCO, como notamos no item 9 das habilidades requeridas do professor:

9. Conhecer e promover a implementação dos eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea, **propostas pela UNESCO**: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a ser.

A inserção dos termos destacados no excerto abaixo denota a inserção da voz da linha teórica dos gêneros textuais, uma vez que esse vocabulário é inerente a essa linha:

15. Ler, analisar e interpretar textos em língua espanhola, de diferentes **gêneros**, produzidos em diferentes **contextos sócio-culturais**.

Como vimos, os marcadores que denotam a inserção das vozes percebidas no texto não são explícitos. As vozes são perceptíveis porque notamos que a forma de dizer adotada pelo enunciador não é aquela se esperaria dele naquela situação de enunciação, ou seja, tal forma é exterior ao que seria esperado para esse autor empírico – por exemplo, não se espera que o secretário da educação do estado de São Paulo, na condição de enunciador empírico, use o vocabulário que é inerente a estudos da sociologia, da pedagogia ou da didática das línguas, por exemplo, e se há esse uso no texto, entendemos que é uma forma de dizer exterior ao que seria esperado desse agente-produtor. Nesse sentido, atentamos para o fato de que existem algumas formas específicas do dizer que circulam em alguns meios e contextos e que carregam em si características de vozes específicas. Podemos perceber, portanto, que a forma de dizer proferida pelo enunciador dos textos não é a que se esperaria dele, portanto há a inserção de uma voz externa no que está sendo dito, o que pode ser designado como uma não-coincidência do dizer consigo mesmo (AUTHIER-REVUZ; 1998: 21).

Na análise do CECR, encontramos modalizações deônticas que estão postas na ordem o dever. Tais modalizações incidem sobre o papel dos professores, dos alunos e dos suportes e mesmo sobre o comportamento dos professores, visto como parte importante do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Vejamos o exemplo a seguir.

6.4.2.2 Les enseignants **doivent se rendre compte** que leur comportement, qui reflète leurs attitudes et leurs capacités, constitue une part importante de l'environnement de l'apprentissage/acquisition d'une langue.

Há também o emprego de modalizações pragmáticas, que indicam possibilidades para o agir do professor (*Pendant le travail de groupe ou par deux, l'enseignant **peut-il** ; **Peut-on attendre** ou **exiger des apprenants**) e uma modalização apreciativa de valor positivo empregada para falar das capacidades e qualidades que podem ser desenvolvidas (*Comment les différentes capacités et qualités se développent-elles le **mieux**?*). Um ponto a ser observado é que, por vezes, o agente-produtor não está certo a respeito de qual verbo ele pode se valer em seu posicionamento, terminando por alternar e mesmo usar os dois verbos numa mesma construção:*

6.4.2.1 Quelles proportions différentes du temps du cours **peuvent (doivent)** être consacrées [...]

No que se refere às escolhas lexicais feitas, percebemos que elas mostram pontos valorizados pelo agente-produtor, como percebemos na questão colocada no excerto abaixo:

Quelle **importance** accorder

- à l’aptitude à enseigner ?
- à l’aptitude à tenir la classe ?
- à la capacité à faire de la recherche et à prendre ses distances par rapport à son expérience ?
- aux styles d’enseignement ? [...]

O fato de haver o uso da construção “*quelle importance*” denota que já suposta determinada importância, que não se sabe em que grau e em quais pontos citados posteriormente ela será aferida. No exemplo, nota-se que o uso do termo *capacité* relacionado ao termo *importance* denota que todas as capacidades mencionadas são vistas sob um prisma valorativo aos olhos do agente-produtor.

Em relação às vozes percebidas no excerto analisado, notamos que há a presença da voz da didática das línguas. A inserção dessa voz pode ser percebida quando o agente-produtor insere termos muito específicos da área de didática de línguas estrangeiras. Ressaltamos que a inserção da voz da didática das línguas já seria esperada em um documento que trata do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. O que destacamos em nossa análise é quais elementos da didática das línguas são suscitados por intermédio dessa voz. Os diferentes elementos da didática das línguas percebidos conferem ao texto certa diversidade. Em uma das partes, há associação da aprendizagem ao trabalho (*travail de groupe ou par deux; travail individuel*) cita-se o papel e postura do professor quanto à gestão da sala (*tenir la classe*) versa-se sobre a diversificação no ensino (*connaissance du socioculturel, aptitudes interculturelles*) e mostra-se preocupação com o modo de aprendizagem dos alunos (*mode d'apprentissage et les aptitudes [des apprenants] sont différents, qu'ils participent activement au processus d'apprentissage en coopérant, enseignement individuel autoguidé*). A abrangência do documento pode justificar essa pluralidade de elementos ressaltados dentro da didática das línguas.

Quanto ao *Guide du Moniteur*, podemos notar que são empregadas modalidades deônticas inseridas na ordem do dever, na ordem da permissão e também na ordem da interdição. Na ordem do dever, as modalidades incidem sobre vários aspectos organizacionais da atividade do professor, dentre os quais selecionamos um exemplo:

Les salles de classe sont désignées par le Département de Lettres Modernes. Si jamais vous tombez sur une salle trop petite pour votre groupe, **vous devez contacter** : le service de Cultura e Extensão (agenda@usp.br) et leur expliquer la situation.

As modalidades deônticas que estão na ordem da permissão também incidem sobre aspectos da organização do trabalho dos professores, como notamos no exemplo abaixo :

Comment faire imprimer les examens :

1. **Vous pouvez aller** à la SCEX (Serviço de Cultura e Extensão, dans le bâtiment de l'Administration) ou bien leur envoyer un e-mail (agenda@usp.br) avec les examens en fichier attaché et le nombre de photocopies nécessaires. **Vous pouvez aussi vous organiser** avec les autres moniteurs pour demander le nombre total d'examens.

Já as modalidades deônticas que estão na ordem da interdição incidem sobre ações às quais os professores devem se atentar ou mesmo evitar, podendo elas estar relacionadas somente a seu trabalho ou também ligadas aos alunos, como podemos ver no exemplo a seguir.

[...] **il ne faut jamais** porter préjudice aux élèves en diminuant leurs 45 h de cours par semestre.

Há também o uso de algumas modalidades lógicas que indicam possibilidade, como no excerto:

Nos cours ont généralement lieu dans le bâtiment de Lettres, mais certains groupes **peuvent éventuellement avoir** cours d'autres bâtiments de la Faculté selon la disponibilité de salles.

Algumas modalidades lógicas incidem sobre as possibilidades para a coordenação, como no exemplo:

Si vous avez une formation, présentation de travail, ou si vous avez besoin d'être absent à un cours, prévenez **Eliane** pour que l'on **puisse trouver** quelqu'un pour vous remplacer.

Aqui, podemos levar em consideração que, mesmo que a coordenação esteja nomeada, em seguida o agente-produtor emprega o *on* para referir-se à procura de alguém que substitua o professor que se ausentará. Nota-se que, como o pronome usado não se refere especificamente à coordenadora anteriormente citada, possivelmente não é atribuído a ela a responsabilidade de achar alguém para fazer uma substituição. A hipótese que levantamos é que, com o uso do *on*, há uma responsabilidade coletiva do grupo em acertar para que a substituição ocorra.

No que concerne às vozes notadas no documento, podemos destacar a presença da voz de um professor-monitor mais experiente que passa as orientações aos novatos que iniciam as atividades nos cursos extracurriculares de francês. Pelas orientações que essa voz transmite no texto analisado é possível perceber algumas características de seu interlocutor, o novo monitor: podemos inferir que se trata de alguém sem experiência, a quem é passado desde informações básicas, como abrir uma conta corrente, até informações específicas do cotidiano de trabalho, como o uso de equipamentos, por exemplo. As orientações passadas caracterizam, de certa forma, o monitor recém-chegado, já que procuram antecipar situações que poderão ser vividas, como a necessidade de se ausentar para ir a um congresso (isso demonstra que pode se tratar de um monitor que está em processo de formação). A voz do monitor mais experiente mostra-se desde o início coletiva e cordial (*C'est avec un grand plaisir que nous vous recevons dans le groupe des moniteurs des Coursos Extracurriculaires de Français*) é também a voz da experiência, que se mostra consciente do lugar que os cursos extracurriculares ocupa na universidade (*le personnel chargé du nettoyage et de la surveillance du bâtiment ne sont pas nos employés*) e conhecedora dos problemas que o grupo enfrenta em seu sentido organizacional (*Cette fermeture [des amoires] est essentielle pour éviter des problèmes tels que la disparition de matériel qui pourrait avoir une conséquence sur vous*), mas ao mesmo tempo legitima o espaço ocupado por esses cursos (*Vous avez le droit d'utiliser les salles multimédia du bâtiment de Lettres; Vous avez le droit d'utiliser la Copa*). Percebemos, ainda no âmbito dessa voz mais experiente, um professor que já tem uma prática instituída (*C'est toujours intéressant de connaître le parcours des élèves en tant qu'étudiants de français*). Concomitante a essa voz, há duas outras vozes que permeiam todo o documento, como se fossem “vozes de fundo”, já que não estão colocadas explicitamente: uma dessas vozes é a voz da organização do trabalho, que é percebida por meio das orientações que são passadas aos novos monitores. Os índices de inserção dessa voz não são

necessariamente as injunções feitas, mas os temas tratados, o que nos permite considerar que essa voz, presente ao longo de todo o *Guide*, preza por essa organização. A segunda voz que permeia o documento como um todo, constituindo-se também como uma “voz de fundo” é voz da instituição, nesse caso, a universidade. Essa voz é, na verdade, geradora da maioria das regras que são passadas aos destinatários, portanto é também considerada uma voz de autoridade.

3.1.5. Síntese

Fechando essa primeira parte das análises feitas na pesquisa, apresentamos a seguir dois quadros: um quadro síntese das análises e um quadro que considera e sintetiza os status dos documentos e seu grau de prescrições.

O primeiro quadro, de síntese das análises, retoma os principais pontos das análises dos documentos e tem o intuito de facilitar a visualização das informações expostas anteriormente, além de propiciar a comparação entre o que cada documento contém.

	RESOLUÇÃO SE	CECR	GUIDE DU MONITEUR
Partes analisadas	Duas partes do documento: o trecho 1.2.1., que trata do perfil comum a todas as áreas, e o trecho 1.2.6. que trata do perfil para língua estrangeira moderna (espanhol)	Somente o trecho 6.4.2 (capítulo 6), intitulado <i>Approches particulières</i> .	Documento inteiro
Tipos de discurso	Discurso teórico	Discurso teórico	Discurso interativo
Sequências injuntivas	Uso do verbo modal <i>devoir</i> e verbos no infinitivo	Uso do verbo modal <i>devoir</i> , verbos no infinitivo e construções com o verbo <i> falloir</i>	Uso de verbos modais e no imperativo
Coesão nominal	Professor: equipe de uma escola, equipe escolar Alunos: criança, jovem	Professor: <i>enseignant, facilitateur, superviseur</i> Alunos: <i>élèves, apprenants, étudiants</i>	Professor: <i>moniteur, professeur, enseignant</i> Alunos: <i>élèves, apprenants, étudiants de français, groupe</i>
Modalizações	Deônticas (formação de professores, ações de professores e alunos), Pragmáticas e Lógicas	Deônticas (papéis dos professores, alunos e suportes) e Pragmáticas	Deônticas (ordem do dever e da interdição) e Lógicas
Vozes	Voz teórica (sociologia, pedagogia), voz da gestão escolar, voz do governo, voz da didática das línguas estrangeiras	Voz da didática das línguas estrangeiras e elementos específicos (gestão da sala, questões culturais, especificidades do ensino e aprendizagem)	Voz da experiência (professor-monitor), voz da instituição de ensino, voz da organização do trabalho

Quadro 3.1. Síntese das análises dos documentos

Alguns pontos do quadro merecem ser destacados, como os tipos de discurso, que só se configuram de maneira diferente no *Guide du Moniteur*, em função da relação de proximidade enunciadores/destinatários presente no *guide*. Outro elemento passível de uma

observação mais atenta é a forma como se constroem as injunções, em que o terceiro documento também ganha destaque pelo uso dos verbos no imperativo – o que pode ser considerado uma forma mais direta de fazer com que a injunção seja percebida como tal pelo seu destinatário. Merece destaque também a referência dos professores pela Resolução SE, já que esses profissionais não são nomeados exatamente por sua profissão, antes aparecem “diluídos” em uma equipe escolar – curiosamente, isso se contrapõe ao fato de o contexto de trabalho ao qual esse documento se aplica, os CEL, ter dificuldades na formação de coletivos de trabalho, dado o grau de complexidade das relações de trabalho que se estabelecem na escola pública. Nesse sentido, os CEL nos pareceram, pelas análises, um local em que o professor se sente bastante sozinho, como veremos mais à frente, o que se opõe a essa visão de equipe transmitida pela Resolução SE. As vozes inseridas nos textos também são passíveis de observação, visto que isso parece mostrar um movimento de generalização por parte da Resolução SE (que evoca uma voz teórica muitas vezes distanciada da prática docente), o que não se vê no CECR, que evoca a voz da didática das línguas estrangeiras e alguns de seus elementos, nem no *Guide du Moniteur*, que evoca uma voz que diz muito sobre o contexto local em que o documento circula (voz da instituição, do monitor mais experiente, da organização do trabalho).

O quadro abaixo aborda o status dos documentos analisados e versa também sobre o grau de prescrições de cada um deles. As considerações feitas no quadro e a partir dele são oriundas de um processo de interpretação dos resultados das análises e de nossa preocupação com as prescrições / orientações construídas para o trabalho do professor em cada contexto onde os documentos têm validade.

Documentos	Como eles se mostram	Como são feitas as orientações	Recursos que constroem a injunção no texto
Resolução SE nº 70	Se coloca como um documento que informa qual é o perfil, as competências e habilidades requeridas dos professores.	Prescrições feitas de modo explícito, mas fluido.	Na maior parte das vezes, uso de modalizações deonticas da ordem do dever.
CECR	Não se coloca como um documento prescritivo, apenas uma referência.	Prescrições feitas de modo explícito, mas fluido.	Na maior parte das vezes, uso de modalizações deonticas da ordem do dever.
Guide du Moniteur	Se coloca como um documento de orientação aos novos professores-monitores.	Prescrições feitas explicitamente.	Uso de modalizações deonticas da ordem do dever e uso de verbos no imperativo.

Quadro 3.2. Quadro síntese dos status e grau de prescrições dos documentos

No que se refere à Resolução SE, atentamos para o seu caráter genérico e amplo em relação à rede estadual de ensino, uma vez que o que está preconizado nesse documento é válido para todos os professores que atuam na rede estadual de ensino básico, podendo ser professores que lecionam as variadas disciplinas do ensino regular (português, matemática, história etc.) ou os professores que lecionam no contexto específico dos Centros de Estudos de Línguas (CEL). Percebe-se que, por seu conteúdo ser o mesmo para um contexto de circulação tão amplo (todo o estado de São Paulo), o documento termina por igualar todos os professores que atuam na rede estadual de ensino. O que vale para um, vale para todos, não importando se o professor leciona somente em uma escola de ensino básico regular, ou se atua somente nos CEL ou ainda se atua nos dois contextos. Como esse documento é uma resolução feita pela Secretaria de Educação de São Paulo, seu contexto de produção e circulação lhe confere o status de lei. Considerando esse fator, atentamos para o fato de que ser genérico é o esperado para esse documento, uma vez que ele é destinado a todos os professores da rede estadual de ensino. Nesse sentido, não particularizar os CEL é um fator característico de seu status.

Em relação ao CECR, podemos situá-lo como o documento mais genérico dentre os que foram analisados. Esse documento, elaborado pelo Conselho da Europa, é usado em vários países, podendo ser tomado como referência não somente por professores que lecionam línguas estrangeiras, mas também por todos os profissionais que se interessam pelo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, podendo ser até mesmo profissionais que não atuam, necessariamente, no ensino dessas línguas estrangeiras, como coordenadores pedagógicos e diretores instituições, por exemplo, ou ainda profissionais de instituições de certificação de aprendizagem de línguas estrangeiras. Em nossa pesquisa, a análise desse documento pode ser considerada para os dois contextos de trabalho, já que a amplitude do CECR abrange instituições de ensino que ensinam as línguas concernentes no mundo todo. Atentamos para o fato de que o documento, embora não se coloque como prescritivo, na verdade é. A diferença, nos parece, é que essa prescrição se constrói de outra forma, ou seja, de maneira indireta. O status de “documento referência” fez com que materiais didáticos e até mesmo avaliações fossem elaborados a partir dele. A injunção, portanto, não se constrói pelo texto em si, mas pelo status que ele adquire no contexto de ensino de línguas estrangeiras.

No que concerne ao *Guide du Moniteur*, consideramos que, diferentemente dos outros dois documentos analisados, ele é o documento mais específico. O seu contexto de circulação

é somente a Universidade de São Paulo e, de forma mais específica, ele concerne somente aos professores-monitores que atuam nos cursos extracurriculares de francês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (FFLCH USP). Considerando que o grupo de professores-monitores é constituído por cerca de 25 pessoas, constatamos que o contexto de circulação do documento abarca uma quantidade muito menor de professores se comparado aos outros documentos analisados.

A partir da observação do status dos três documentos, é notável que tanto a Resolução SE quanto o CECR têm um distanciamento em relação ao trabalho do professor. O fato de eles serem genéricos faz com que eles não toquem em particularidades do trabalho do professor. O *Guide du Moniteur*, por sua vez, sendo um documento de circulação local, parece estar mais próximo ao trabalho do professor a que se destina, já que serve somente para os professores que atuam nos cursos extracurriculares.

Em nossas análises, foi perceptível que os documentos têm graus variados de prescrições feitas aos professores. A partir da observação do que encontramos nas análises, podemos inferir que o grau de prescrições tem relação direta com os status dos documentos. Notamos que quanto mais específico é o documento, maior é o grau de explicitação das prescrições que ele porta. Assim, no CECR, documento que, em nossa concepção, é o mais genérico, notamos que as orientações são passadas de forma fluida e suavizada, tanto que, pela constituição do trecho analisado, o agente-produtor parece mais chamar o destinatário à reflexão do que lhe orientar propriamente. No entanto, o uso de modalizações deônticas da ordem do dever e verbos no infinitivo nos mostram que, mesmo suavizadas, as orientações estão presentes no texto. A Resolução SE apresenta um grau maior de explicitação das orientações em relação ao CECR. As modalizações deônticas da ordem do dever também são usadas, e a explicitação de orientações nos parece maior no trecho 1.2.6. do documento, justamente o trecho que trata especificamente dos professores que lecionam línguas estrangeiras. O *Guide du Moniteur*, por sua vez, é o documento em que as orientações são passadas de forma mais explícita e direta. Nota-se nesse documento um uso mais recorrente das modalizações deônticas da ordem do dever e, notavelmente, o uso de verbos no imperativo. Se nos outros documentos o uso do imperativo é ínfimo, já que os enunciadores de ambos se valem de outras estratégias para construir um sentido injuntivo no texto, no *Guide du Moniteur* emprega-se o imperativo com frequência. Ao nos atentarmos aos tópicos temáticos das orientações construídas nesse documento, vemos que elas incidem sobre

elementos específicos da atividade do professor que atua nos cursos extracurriculares, já que incidem sobre fazeres cotidianos (uso das salas de aula, uso dos equipamentos, etc.).

3.2. Análise das instruções ao sócia

Nesta seção, mostraremos os resultados das análises feitas dos textos oriundos das entrevistas de instrução ao sócia, das discussões e do retorno ao coletivo. Como dito no capítulo 2, efetuamos duas etapas de instrução ao sócia. A primeira etapa teve como ponto de discussão o trabalho feito em sala de aula e a segunda etapa teve como foco a preparação de uma aula a ser dada pelos professores.

Seguindo a mesma lógica das etapas da pesquisa, apresentaremos primeiramente os resultados das análises da primeira instrução ao sócia e, em seguida, os resultados das análises da segunda instrução ao sócia. Como cada instrução ao sócia e seus respectivos desdobramentos (discussões e retorno) foi feita com os dois professores que participam da pesquisa, separaremos a Parte A para tratarmos apenas dos dados referentes ao professor Jean e a Parte B para tratarmos dos dados referentes à professora Carina. Ressaltamos ainda que levaremos em consideração prioritariamente o texto que foi produzido pelos professores. Considerações sobre a fala do pesquisador, que exerceu o papel do sócia, serão feitas somente nos trechos em que for necessário contextualizar as informações.

3.2.1. Primeira instrução ao sócia

Vejamos a análise da Parte A, começando pelo plano dos contextos.

Parte A – Professor Jean

3.2.1.1. Contextos

No que se refere ao **contexto físico** dos textos oriundos da primeira instrução ao sócia e das discussões feitas em seguida, o lugar físico de produção foi um Café localizado no centro da cidade de São Paulo. O lugar físico de circulação dos textos é, majoritariamente, a Universidade de São Paulo e o meio acadêmico em geral, visto que a pesquisa está sendo

desenvolvida nessa universidade, mas também há a possibilidade de circulação em outras universidades, visto que o banco de dados de dissertações e teses da Universidade de São Paulo é aberto à consulta. A gravação em áudio que originou os textos analisados foi efetuada no dia 01 de novembro de 2013, tendo se iniciado por volta das 13 horas e 50 minutos. O emissor do texto da instrução ao sócia é o professor Jean, que participa voluntariamente da pesquisa. O receptor direto, por sua vez, é o pesquisador, que ocupou o lugar de sócia e que foi “alvo” das instruções dadas pelo emissor. Podemos considerar que houve também um receptor indireto na situação de produção do texto analisado, uma vez que a professora Carina, que também é participante da pesquisa, estava presente no local e acompanhou todo o processo de produção do texto. No que se refere ao texto das discussões, o emissor continua sendo o professor Jean, mas o receptor direto passa a ser a professora Carina, já que a discussão se desenvolveu a partir de seus questionamentos. O pesquisador, portanto, passou a ter a posição de receptor indireto na produção desse texto.

Concernente ao texto oriundo do retorno ao coletivo, o lugar físico de produção também foi um Café, mas este localizado em um bairro do centro expandido de São Paulo. A gravação do áudio foi feita no dia 28 de janeiro de 2014, tendo a reunião se iniciado por voltas das 14 horas. No que se refere ao emissor e aos receptores do texto, também são válidas as informações dadas anteriormente, uma vez que se encontraram para fazer a reunião de retorno ao coletivo os mesmos participantes da instrução ao sócia.

Quanto ao **contexto sociossubjetivo**, consideramos que os dois locais onde ocorreu a produção dos textos analisados, dois estabelecimentos comerciais (Café) no centro de São Paulo e em um bairro do centro expandido, são locais relativamente informais. Nas duas ocasiões, procurou-se a instalação em pontos dos estabelecimentos em que houvesse menos barulho possível, visto que, como nosso intuito era o de registrar em áudio a entrevista, a discussão e o retorno ao coletivo, desejávamos o mínimo possível de interferência externa no registro. Mesmo tendo em vista essa preocupação, não podemos deixar de levar em consideração o fato de haver nos locais mencionados a circulação de funcionários, de outros clientes etc. O local de circulação do texto é, como mencionado, a Universidade de São Paulo e, considerando um contexto de circulação mais amplo, o meio acadêmico.

O professor Jean, por ter graduação em Letras, mas não ter oportunidades de formação em seu contexto de trabalho, ocupa, como enunciador, a posição de alguém que está disposto a não somente expor informações de seu trabalho e compartilhar suas experiências, mas

também de alguém que tem demanda de formação profissional, interessando-se em conhecer outros contextos de trabalho e outras formas de exercer seu *métier*. Na ocasião em que iniciamos as reuniões, o professor estava em vias de concluir sua formação universitária, tendo participado também de formações para professores de francês em instituições como a Aliança Francesa de São Paulo.

O destinatário direto do texto é o pesquisador, que exerce o papel de um estudante interessado no trabalho do professor de francês. Além de estudante, o pesquisador ocupa a posição de um professor formado em Letras pela Universidade de São Paulo, com habilitação em português e francês, atuando profissionalmente nessas duas áreas. Há ainda um destinatário indireto no texto, a professora Carina, que ocupa, em relação ao professor Jean, uma posição semelhante à dele, ou seja, uma professora que também está disposta a expor informações sobre seu trabalho com o objetivo de refletir sobre ele. No entanto, há uma diferença entre os dois no que concerne ao contexto de trabalho, visto que nos cursos extracurriculares de francês há formação contínua para os professores por meio de reuniões pedagógicas e eventos específicos de formação.

Os objetivos dos textos produzidos pelo professor Jean são diferentes. No texto oriundo da entrevista de instrução ao sócia, o objetivo é passar ao sócia e pesquisador instruções que o levem a viver sua própria situação de trabalho como se fosse o próprio instrutor. No texto oriundo da discussão, o objetivo é discutir a instrução ao sócia realizada a partir dos questionamentos levantados pelos destinatários. No texto oriundo do retorno ao coletivo, por sua vez, o objetivo é discutir ponto(s) da instrução ao sócia trazido(s) pelo instrutor depois da escuta e transcrição. Dois outros objetivos implícitos e indiretos são ainda notáveis nos três textos analisados: refletir sobre o trabalho a partir das informações passadas ao sócia e posteriormente discutidas em grupo; e produzir dados para a pesquisa feita pelo sócia e pesquisador.

3.2.1.2. Infraestrutura Geral do Texto

A seguir estão dispostas as informações do plano global dos conteúdos temáticos dos textos analisados, a saber, o texto da instrução ao sócia feito com o professor Jean, o texto com as discussões da instrução ao sócia e o texto referente ao retorno coletivo.

Plano global dos conteúdos temáticos – Instrução ao sócia

Apresentamos abaixo os quadros com o plano global dos conteúdos temáticos de cada texto analisado.

Temas inseridos	Enunciador	Turno
1. Chegada ao CEL e início do curso (transporte, horário, saudações).	Prof. Jean	(I1)2J
2. Organização do espaço de trabalho para as atividades.	Prof. Jean	(I1)22J
3. Opinião dos alunos em relação às atividades e materiais utilizados.	Prof. Jean	(I1)26J
4. Estratégias para correção de atividades dos alunos (apresentação musical).	Prof. Jean	(I1)42J
5. Observação das escolhas dos alunos para a apresentação.	Prof. Jean	(I1)58J
6. Início do curso de maneira leve – ação frente aos imprevistos.	Sósia	(I1)65S
7. Trabalho a partir de uma atividade específica (escolha de tema, divisão da sala em grupos etc.).	Prof. Jean	(I1)84J
8. Intervenção do professor na atividade dos alunos (questões polêmicas).	Prof. Jean	(I1)132J
9. Duração da atividade e prolongamento a partir de discussões.	Sósia	(I1)182S
10. Finalização do curso (resumo, controle em relação às atitudes / palavras dos alunos).	Sósia	(I1)194S
11. Uso do francês na sala e estratégias para compreensão.	Prof. Carina	(I1)235C
12. Papel do professor no CEL e a diferenciação em relação ao ensino regular.	Prof. Jean	(I1)274J

Quadro 3.3. Síntese Plano Global dos Conteúdos Temáticos - 1ª Instrução ao Sósia - Prof. Jean

Plano global dos conteúdos temáticos – Discussões

Temas inseridos	Enunciador	Turno
1. Explicação de como será a discussão.	Sósia	(D1)6S
2. Questão a respeito do conteúdo e cronograma.	Prof. Carina	(D1)7C
3. Explicação sobre o conteúdo e cronograma levando em conta a mistura de níveis em uma sala.	Prof. Jean	(D1)10J
4. Questão sobre quem faz o cronograma semestral.	Prof. Carina	(D1)27C
5. Criação do conteúdo feito pelo professor para apresentar aos superiores.	Prof. Jean	(D1)32J
6. Questão a respeito do uso de um método de francês.	Prof. Carina	(D1)33C
7. Uso do método e da xerox do caderno de atividades.	Prof. Jean	(D1)42J
8. Substituição de atividades e autonomia para usar atividades diferentes.	Prof. Jean	(D1)46J
9. Explicação sobre o nível esperado dos alunos e nível possível para os alunos.	Prof. Jean	(D1)64J
10. Confirmação do cronograma, do método e da liberdade.	Prof. Carina	(D1)67C
11. Estratégia para trabalhar com mais de um nível em uma sala.	Prof. Jean	(D1)70J
12. Estratégia de outros professores para trabalhar com mais de um nível em uma sala.	Prof. Jean	(D1)86J
13. Considerações que justificam sua escolha.	Prof. Jean	(D1)96J
14. Heterogeneidade, quantidade de alunos e abertura de salas nos CEL.	Prof. Carina	(D1)101C

Quadro 3.4. Síntese Plano Global dos Conteúdos Temáticos - Discussões - Prof. Jean

Plano global dos conteúdos temáticos – Retorno ao coletivo

Temas inseridos	Enunciador	Turno
1. Explicação sobre o trabalho no CEL: impossibilidade de fazer em aula o que foi preparado.	Prof. Jean	(R1)190J
2. Falta de material para trabalhar com os alunos.	Prof. Jean	(R1)198J
3. Necessidade de elaborar atividades novas a partir dos imprevistos vividos.	Prof. Jean	(R1)200J
4. Antecipação aos imprevistos.	Sósia	(R1)204S
5. Solução possível para tratar os imprevistos.	Prof. Jean	(R1)207J
6. Dificuldade de trabalhar nesse contexto.	Prof. Carina	(R1)226C
7. Desânimo e perda de motivação advindos de frustrações causadas pelos imprevistos vividos.	Prof. Carina	(R1)228C
8. Observação de um contexto apropriado para dar aulas.	Prof. Jean	(R1)240J
9. Dificuldades causadas pela falta de método no curso de francês dos CEL.	Prof. Jean	(R1)248J
10. Comparação entre estrutura de trabalho nos CEL e nos cursos extracurriculares.	Prof. Jean	(R1)250J
11. (I)legalidade da fotocópia.	Prof. Jean	(R1)255J
12. Relação entre o programa e a realidade na escola privada e escola pública.	Prof. Jean	(R1)269J
13. Motivações para frequentar o curso de francês e diferenças entre o francês e espanhol	Prof. Jean	(R1)275J
14. Relação entre problemas administrativos e pedagógicos nos CEL.	Prof. Jean	(R1)275J
15. Adoção de um método para o francês nos centros de línguas.	Prof. Jean	(R1)275J

Quadro 3.5. Síntese Plano Global dos Conteúdos Temáticos - Retorno ao coletivo - Prof. Jean

Organização discursiva

Tipos de discurso

A análise dos tipos de discurso mostra que no texto há, predominantemente, a ocorrência do discurso interativo, já que o emprego de dêiticos pessoais e temporais denota implicação do agente-produtor e o texto está no eixo do expor conjunto. Em alguns momentos, porém, ocorre uma mudança no tipo de discurso até então usado, o que se dá pela disjunção e mudança do mundo discursivo, quando os verbos são empregados no passado (*passé composé* e *imparfait*) e os fatos relatados são colocados em um mundo distante da situação de enunciação. Como os fatos continuam a ser expostos de maneira implicada, notamos que se configura o relato interativo. O exemplo a seguir retrata a instauração desse tipo de discurso:

(I1)74J : [...] **il y a eu** des jours que **je suis arrivé**... que je suis arrivé... et que tu VAS arriver aussi... qui:: ça sera presque la:: la () ça sera presque la catastrophe... parce que RIEN... RIEN absolument... marche... ce jour-là parce que... ah:: **il y a eu** quelque:: événement je sais pas... je je je:: je me rappelle pas en ce moment un:: un événement exacte () pour expliquer... ah oui ((bateu na mesa))... la première fois ((duas batidas na mesa)) que **j'ai remplacé**... ah:: une professeur **je savais PAS** quoi faire... **il n'y avait AUCUNE** con/ aucune consigne... qu'est-ce que **je devrais faire**... donc **je suis arrivé j'ai dit** « bonjour je m'appelle Jean... qu'est-ce que vous appris ? » je commence mon cours toujours comme ça « pourquoi vous avez choisi la langue française ? quels sont vos objectifs ? »

(I1)75S : [Oui

(I1)76J : ... en parlant la langue française ? tu veux aller en France ? parce que c'est une lan/ c'est une belle langue ? »

O uso dos dêiticos pessoais na instrução ao sócia merece destaque, visto que nesse tipo de entrevista o agente-produtor precisa indicar ao sócia o que deve ser feito usando sempre o *tu*. Na entrevista de instrução ao sócia feita com o professor Jean houve alternância no uso dos dêiticos, uma vez que ele, por vezes, empregou o *tu*, mas empregou também os pronomes *je* (e os derivados *mon*, *moi*) e *on* em quantidade considerável, o que nos parece ser significativo por estabelecer uma quebra em relação à técnica utilizada. Uma hipótese que levantamos referente a essa mudança constante do uso de *tu* para *je* e *on* é por acreditarmos que o enunciador estava fortemente implicado nas situações em que retratou na entrevista, de forma que, sendo situações pelas quais passa quotidianamente, houve dificuldades de um distanciamento das situações retratadas e uso do pronome *tu*. É o que parece ocorrer no excerto a seguir.

(I1)69S : Oui... mais comment/ comment tu dois me conseiller pour que je commence ça légèrement ? Je prends les matériaux déjà et je passe... comment/ comment ça ?

(I1)70J : C'est une manière totalement légère... **tu** dois commencer avec () ce n'est pas grave... n'importe quoi... n'importe... tout peut arriver... c'est quelque chose qui tu **tu** as pensé « ah **je** vais ()... **je** vais faire comme ça... **je** vais faire... **je** vais:: prendre:: cet appareil:: et:: » par exemple **je** travaille dans un réseau publique dans/ dans un centre... ou réseau publique parfois **j'**arrive... **je** prends un CD **je** vais travailler avec ce CD aujourd'hui

(I1)71S : [Hum hum

(I1)72J : **Je/ J'**ai achETÉ le CD... **j'**arrive ah::: l'appareil il ne marche pas... **je** panique PAS... **je** dis...

(I1)73S : [D'accord... alors moi je dois pas paniquer si les choses n'arrivent pas ?... C'est ça ?

(I1)74J : [... « bon il n'y a pas d'appareil **on** va chanter... exactement... exactement... **on** n'a pas d'appareil **on** va chanter... **on** n'a pas d'appareil »... **on** rigole **on** va:: **on** va faire quelque chose... **on** peut f/ **on** peut faire beaucoup de choses « qu'est-ce que vous voulez faire aujourd'hui ? qu'est-ce que vous voulez APREndre aujourd'hui ? » parfois... il y a eu des jours que **je** suis arrivé... que **je** suis arrivé... et que **tu** VAS arriver aussi... qui::: ça sera presque là:: la () ça sera presque la catastrophe... parce que RIEN... RIEN absolument... marche... ce jour-là parce que... ah:: il y a eu quelque:: événement **je** sais pas... **je je je::: je** me rappelle pas en ce moment un:: un événement exacte () pour expliquer... ah oui ((bateu na mesa))... la première fois ((duas batidas na mesa)) que **j'**ai remplacé... ah:: une professeur **je** savais PAS quoi faire... il n'y avait AUCUNE con/ aucune consigne... qu'est-ce que **je** devrais faire... donc **je** suis arrivé **j'**ai dit « bonjour **je** m'appelle Jean... qu'est-ce que vous appris ? » **je** commence mon cours toujours comme ça « pourquoi vous avez choisi la langue française ? quels sont vos objectifs ?

Observa-se que no excerto acima o agente-produtor inicia a instrução empregando o *tu*. Em seguida, ocorre uma mudança para o uso do *je* depois que ele faz referência a um pensamento que teve em relação ao que pretendia fazer na sala de aula (trecho em que não é possível empregar o *tu*) e continua esse uso para especificar o contexto em que atua (*je travaille dans un réseau publique*), não voltando mais a empregar o *tu*. A partir do trecho em que o sócia insere sua fala no intuito de lembrá-lo de usar o *tu* (*D'accord... alors moi je dois pas paniquer si les choses n'arrivent pas ?... C'est ça ?*), o agente-produtor passa a fazer uso do pronome *on*, em parte referenciando a si mesmo e aos alunos (*on va chanter... exactement... exactement... on n'a pas d'appareil on va chanter... on n'a pas d'appareil*) e em parte falando o que é possível fazer (*on rigole on va:: on va faire quelque chose... on peut f/ on peut faire beaucoup de choses*). Nessa situação específica, o emprego do pronome *on* parece ser para o agente-produtor um intermediário entre o *tu*, que deveria ser usado, e o *je*, que é, de fato, usado nesse trecho pelo fato de o enunciador estar fortemente implicado na situação retratada.

O uso dos dêiticos pessoais *je* (e os derivados tônico e possessivo) et *on* ocorre com maior incidência na IS feita com o professor Jean, ao passo que na IS feita com a professora Carina esse uso é bem menor, sendo que ela faz uso de outro dêitico: *nous*, como podemos visualizar na tabela a seguir.

	Prof. Jean	Prof. Carina
<i>Je</i>	129	42
<i>On</i>	19	9
<i>Nous</i>	0	5

Tabela 3.1. Emprego dos dêiticos na IS

Uma segunda hipótese que levantamos para essa variação no emprego dos pronomes é a falta de experiência do sócia e pesquisador na aplicação da IS. É necessário que fique claro para o instrutor que em sua fala ele deve empregar sempre o *tu*. No caso desta pesquisa, se essa orientação ficou clara para o professor participante, somos levados a pensar que o sócia e pesquisador precisaria ter reforçado a informação.

Sequências

Todos os textos analisados nesta seção (oriundos das instruções ao sócia, discussões e retornos ao coletivo), tanto na Parte A quanto na Parte B, são compostos de sequências dialogais, já que os interlocutores encontram-se engajados numa conversação. No que se refere à quantidade de turnos, percebemos que ocorre uma variação que decorre do texto analisado. O quadro a seguir facilita a visualização da distribuição dos turnos nos textos analisados.

	Prof. Jean	Prof. Carina	Sócia	Total
Instrução ao sócia	138	26	123	287
Discussão da IS	87	92	16	195
Retorno ao Coletivo	60	123	100	283

Quadro 3.6. Quantidade de turnos na IS 1 – Professor Jean

No que se refere à quantidade de turnos produzidos, ressaltamos que o professor Jean é responsável pela maior quantidade no que se refere à instrução ao sócia – o que já era esperado, uma vez que ele instrui o sócia no que deve ser feito – e possui notável participação nos textos da discussão e do retorno ao coletivo. A interação entre o sócia e o professor Jean é maior na instrução ao sócia, mas convém destacar que muitos desses turnos são, na verdade,

reguladores, que marcam o acompanhamento ao que está sendo enunciado por meio de sinais de escuta – os reguladores mais usados, o “*D'accord*” e o “*Hum hum*”, estão presente em grande quantidade nos textos analisados. Nota-se que no texto da discussão a tomada de turnos do sócia diminui, ao passo que a tomada de turnos da professora Carina aumenta, o que se deve ao fato de esse trecho ser marcado pela discussão dos dois professores acerca da instrução feita, cabendo ao sócia o papel de “mediador” dessa discussão.

Algumas tomadas de turno feitas pela professora Carina na instrução ao sócia também são compostas apenas de reguladores, visto que ela acompanha a instrução como um destinatário indireto. Considerando que a entrevista de instrução ao sócia implica prioritariamente o instrutor e o sócia (apesar de ser feita numa reunião com o coletivo de trabalho), os turnos tomados pela professora Carina podem ser considerados pequenas intrusões no processo em curso, visto que na situação de enunciação o sucessor de turno selecionado pelo agente-produtor é o sócia, que pode colocar novas questões ou fazer comentários. Excetuando os turnos compostos por reguladores, percebemos que esses turnos têm pertinência em relação ao que é dito, mas configuram-se em intrusões ao considerarmos que, tratando-se de uma técnica, a instrução ao sócia é feita somente com a inclusão de turnos do sócia e do instrutor – os demais participantes tomam a palavra somente nas discussões da IS já concluída. Essas pequenas intrusões, portanto, são assim consideradas porque a IS analisada foi feita com o professor Jean. Elas configuram-se em uma falha no processo de intervenção, decorrida da inexperiência do pesquisador com a aplicação da técnica, já que a ele caberia esclarecer previamente que a IS não tem intervenções dos destinatários indiretos. Nos textos oriundos das discussões e do retorno ao coletivo, as tomadas de turno da professora Carina são, do ponto de vista da técnica, adequadas, uma vez que o agente-produtor não seleciona ninguém especificamente, e a tomada de turno é possível pelos dois interlocutores (professora Carina e sócia).

Alguns dados não verbais (ou paraverbais) podem ser destacados nos turnos produzidos pelo professor Jean. Tais dados referem-se ao estado emocional que pode ser aferido ao agente-produtor no momento da enunciação, o que é percebido por mudanças na entonação da voz ou batidas na mesa no momento da entrevista. Quanto à entonação, destacamos mudanças que ocorrem quando o agente-produtor se vale do discurso direto para reproduzir o que foi falado por outras pessoas – os alunos, por exemplo. Nesses casos, leves mudanças na entonação reproduzem a forma como o que está sendo relatado foi enunciado.

Algumas mudanças de tom caracterizam-se como elevação do tom de voz para reforçar o que está sendo dito, o que podemos confirmar por meio das palavras em caixa alta no exemplo a seguir.

(I1)278J : S'ils arrivent et je me comporte comme un professeur d'une salle commun... qui dit « non... tu peux pas faire ça... tu peux pas... eh regarde... écoute... voilà... le tableau »
(I1)279S : Je dois pas être méchant ?
(I1)280J : **JAMAIS**... c'est pas méchant... ça c'est pas méchant
(I1)281S : [Dur avec eux ?... d'accord
(I1)282J : [Si tu... ça c'est dur à mon avis
(I1)283S : D'accord
(I1)284J : Tu n'as pas le droit de faire ça parce que... ils... tu **VEUX** travailler avec la langue française

Outro elemento não verbal que pode ser visto como uma forma de destacar o que está sendo enunciado são as batidas na mesa. Ao verificarmos esse elemento e levarmos em conta o que está sendo dito, percebemos que o agente-produtor parece chamar a atenção para o que está sendo orientado, no caso da instrução ao sócia.

(I1)192S : [Je dois travailler ça et toujours les encourager... n'est-ce pas ? en posant des questions:: ?
(I1)193J : Exactement... parce que parfois ils commencent -- même à l'université... je sais pas::: comment ça s'est passé avec vous... mais quand j'étais à l'université la professeur arriv/ arrivait... elle arri/ elle demandait « bah aujourd'hui on va discuter ça »... personne parlait... **PERSONNE**... -- donc pour éviter ce type de chose... **((bateu na mesa))** il faut toujours... toucher un point **((bateu na mesa))** qui les laisse **((bateu na mesa))** ah:: inquiets... d'accord ?

3.2.1.3. Mecanismos de Textualização

Quanto aos mecanismos de textualização, nos ateremos a analisar prioritariamente a coesão nominal. Outro ponto que pode ser considerado nas análises é a presença de conexões no texto, mas destacaremos somente as que podem marcar pontos divergentes nos dois contextos de trabalho estudados.

Quanto à coesão nominal, procuramos observar como os alunos, professores e o próprio trabalho foram referenciados nos textos. A partir dessa escolha, pudemos observar que os alunos e os professores foram frequentemente referenciados diretamente, mas o mesmo não ocorreu com o trabalho, que não foi diretamente referenciado, mas sim caracterizado por meio de algumas escolhas lexicais feitas ao longo dos excertos analisados. Assim sendo, olhamos a coesão nominal de um ponto de vista enunciativo e expomos também nesta parte

algumas escolhas lexicais feitas pelo agente-produtor, uma vez que elas estão diretamente relacionadas ao modo como os professores, alunos e o trabalho são referenciados.

Coesão nominal

No que se refere aos termos usados para referenciar os professores, notamos que o agente-produtor emprega na maioria das vezes o termo *professeur*, ou a abreviação *prof(s)*, e isso ocorre em trechos em que esses termos são usados em referências gerais, como *salle des profs*, por exemplo, ou ainda para referenciar outros professores. A análise da coesão nominal indica que o agente-produtor estabelece uma diferença entre os status de professor no contexto em que atua, o que pode ser percebido pelo emprego da locução *professeur titulaire*. São empregados ainda termos anafóricos *elles / elle* para referenciar outros professores que atuam nos CEL.

(D1) 86J : [...] parce qu'il y a des professeurs qui travaillent... elles ont vingt élèves dans la salle de classe.. comme moi comme moi... je pense qui ça c'est une :: affaire de ::: de fou... parce que... elle a vingt élèves dans la salle de classe... trois niveaux de français... et travaille trois classes différentes... donc elle donne... vingt minutes de classe... pour ce groupe-là... vingt minutes pour l'autre groupe...
(D1)87C : [Ah non non non... non non.
(D1)88J : [Je travaille pas comme ça...

Destacamos o final do excerto inserido acima, em que o enunciador marca seu posicionamento ao se diferenciar dos professores, afirmando “*Je travaille pas comme ça*”. Note-se bem que a diferenciação feita é em relação a professores que, como ele, atuam no CEL.

Nos três textos analisados notamos a ocorrência de pronomes que referenciam o professor. Muitos deles têm função anafórica, mas outros são empregados de forma mais específica. Nos dois excertos a seguir, por exemplo, o pronome *on* é empregado tanto para referenciar o professor em geral (no sentido categoria docente – exemplo 1) e especificamente o professor que trabalha nos CEL (exemplo 2).

(R1)218J : Après plusieurs fois parce que ::... on sort de la fac on pense « ah :: la vie est belle » ah :: c'est ça ((risos))... Ouais [...]

(R1)248J : (...) parce que principalement parce qu'il y a une méthode... au centre de langues **on n'a pas** la possibilité d'avoir une méthode **on travaille** avec/ ah **on a** une méthode... **on travaille** avec une photocopie... **on travaille** avec des PHOTOCOPIES... on :: en général... **les professeurs** qui :: travaillent au centre de langues ils cherchent une photo/ une :: une méthode qu'ils peuvent utiliser qu'ils peuvent photocopier... ils FONT une méthode

Acreditamos que essa diferença tem relação com momentos diferentes nos quais o professor alterou a percepção de como via, e via a si mesmo, em relação ao *métier* de professor de FLE. Em um primeiro momento, há o indivíduo que é iniciante, recém-saído da universidade e que não tem vivência na profissão. O modo como esse indivíduo projeta suas expectativas parece ser positivo (*la vie est belle*), o que nos remete à ideia de senso comum de que, ao se formar, todos têm boas perspectivas de futuro profissional, principalmente se ainda não há experiência na profissão – é por isso que identificamos o *on* do primeiro excerto como o de categoria docente geral, abrangendo todos que saem da universidade com boas perspectivas em relação ao *métier*. Em um segundo momento, o sujeito referenciado é aquele que já está inserido na profissão e conhece todas as dificuldades inerentes a ela, seja no sentido mais amplo ou mais específico. No caso do contexto dos CEL, tais dificuldades são expressas no segundo excerto (falta de material, necessidade de trabalhar com fotocópias ou mesmo de “criar” um método a partir de atividades de vários livros), onde o *on* usado para referenciar o professor que tem experiência e conhece a profissão e o contexto. O resultado da diferença entre esses dois momentos está expressa no excerto a seguir:

(R1)226C : Oui... eh ::... je pense que c'est très difficile travailler comme tu travailles... parce que tu fais tout le cours tu tu... ah ::... tu étu/ tu étud/ étudies tout ça et quand tu es là parfois... ça ne va pas... eh :: tu penses que :: avec le temps - - je sais pas si on peut dire ça...

(R1)227S : Oui.

(R1)228C : (...) ah :: eh la répétition de cette situation... tout le temps... eh :: la :: **la magique ((sic)) la la :: bonne sensation de donner des cours.**

(R1)229J : **Elle s'en va** ((risos)).

(R1)230C : Elle se va ?

(R1)231J : C'est que tu veux :: que tu veux demander ?

(R1)232C : [Oui.

(R1)233S : [**Si elle s'en va.**

(R1)234J : [Oui ?

(R1)235C : [Ouais... si tu ai/ si tu aimes moins donner de cours à cause de ça que avant... s/... si ce type de situation te ::...

(R1)236J : [Oui... oui oui oui.

(R1)237C : (...) te gêne au point de penser « Ah je ne veux plus donner de cours parce que c'est IMpossible ».

(R1)238J : Oui [...]

Destacamos no texto uma escolha lexical feita pelo agente-produtor que caracteriza o professor. Em um dos pontos da instrução ao sócia, ele emprega o termo *magicien* para referir-se o professor, o que denota a necessidade de ter ações fora do comum (ações de um mágico) para poder exercer bem sua função.

(I1)76J : [...] la plupart ils vont dire « ah c'est une belle langue... j'adore l'accent français »... donc... tu dois:: être **magique ((sic))**
(I1)77S : D'accord... mais par exemple
(I1)78J : [... c'est ça que tu dois/ c'est ça que tu dois être... un ma::
(I1)79S : **[un magique ((sic)) ((sorriso))**

A escolha lexical feita pelo agente-produtor no excerto a seguir evidencia um distanciamento de si mesmo em relação ao professor que leciona no ensino regular (*professeur d'une salle commun*). Isso nos faz inferir que o enunciador enxerga a si mesmo de forma diferenciada, e essa diferenciação se dá pelo contexto em que atua – não é uma sala comum, é uma sala de ensino de língua estrangeira do CEL, o que, pelo visto, demanda um posicionamento igualmente diferenciado.

(I1)279J : S'ils arrivent et je me comporte comme un **professeur d'une salle commun**... qui dit « non... tu peux pas faire ça... tu peux pas... eh regarde... écoute... voilà... le tableau »

Essa visão de si mesmo como um professor diferenciado por causa do contexto em que atua parece se confirmar ao percebermos os termos empregados pelo agente-produtor ao indicar ao sócia uma determinada forma de agir em sala de aula:

(I1)151J : Et après tu dois... ça sera le même thème... ils/ ils DEVRONT apporter des choses... pour dire pour parler... d'accord ? ah:::.... et tu dois être comme:: **un présentateur d'un débat**... tu dois régler... tu dois de/ laisser le débat... plus intéressant... s'ils commencent et ça marche pas... s'ils restent s'ils restent muets... tu dois faire quoi ? tu dois poser une question... une question parfois:::... inquiétante... une question parfois:::.... ah::: - comment on dit j'ai oublié sensacionalista ?

No que se refere aos termos utilizados para referenciar os alunos, notamos que o agente-produtor varia na forma como essa referência é feita. Em alguns momentos, ele emprega termos genéricos, como *la salle (j'ai divisé la salle)*, *les gens (les gens qui étaient contre)* e *tout le monde (tu dois laisser tout le monde parler)* para referenciar o grupo de alunos. Há excertos em que o agente-produtor referencia os alunos de forma a especificar o

contexto em que atua, empregando termos que justificam suas escolhas na sala de aula – no exemplo a seguir, notamos o uso do termo *ce public*. O exemplo a seguir mostra que a partir do fato de trabalhar com níveis diferentes numa mesma sala, ele destaca uma das alunas, nomeada Julia, que é instruída a trabalhar com outro aluno, referenciado apenas como *cette personne*, que tem mais dificuldade. Os dois juntos são referenciados como *les deux*.

(D1)16J : Donc je dois faire un mélange pour :::... travailler toutes les compétences avec **ce public**... qu'est-ce que ça veut dire ?
(D1)17C : [Hum :: [Hum ::
(D1)18J : Si je travaille avec un débat... je je dis... comme j'ai répondu la question... que je fais un mélange je dis « **Julia** tu vas travailler avec **cette personne** parce qu'elle n'a pas un bon niveau de français »
(D1)19C : [Hum ::
(D1)20J : Mais avec **les deux** ils vont travailler ensemble

Em alguns pontos da IS, o agente-produtor referencia os alunos caracterizando-os pela faixa etária, utilizando os termos *adolescents* ou *ados* para até mesmo justificar seu comportamento e modo de agir.

(I1)262J : Et à la fin s'il () s'il n'a pas compris hum... s'il n'a pas compris tu laisses parce que un jour il va comprendre
(I1)263S : D'accord
(I1)264J : C'est ça que je travaille
(I1)265C : C'est traduire pas ((sic))
(I1)266J : Et en général il y a... quelqu'un... au coin qui dit « ah:: tu es bête hein ? C'est ça:: »
(I1)267S : Et qu'est-ce que je fais ?
(I1)268J : Je laisse... **ils sont adolescents**
(I1)269S : Moi je dois laisser ?
(I1)270J : Exactement tu dois laisser... **parce qu'ils sont adolescents**
(I1)271S : [D'acoord
(I1)272J : [... ils se comportent comme ça
(I1)273C : Hum hum

O modo como o enunciador percebe e caracteriza os alunos é um fator importante para sua própria ação em sala de aula. O fator faixa etária nos parece ser primordial para as escolhas feitas pelo professor, que vão desde a decisão de ser próximo dos alunos (*il faut avoir un rapport, une espèce de relation d'amitié*) até a forma como a aula transcorre (*Et après on commence le cours, toujours de manière légère*).

Algumas escolhas lexicais caracterizam o trabalho do professor. É necessário esclarecer que os textos oriundos da discussão da IS e do retorno ao coletivo foram

produzidos de maneira dialogada entre os professores participantes da pesquisa, portanto neles são analisadas tanto as falas da professora Carina, que toma o turno e ressalta aspectos do trabalho do professor Jean, quanto as falas deste. É por meio desse diálogo, construído entre os interlocutores, que nos é possível verificar a percepção que os professores têm de seu próprio trabalho. A professora Carina, por exemplo, tece algumas considerações a respeito do contexto de trabalho do professor Jean e, a partir da situação vivida pelo outro, que ela faz um parâmetro com o contexto vivido em seu próprio local de trabalho.

Uma das preocupações vista nas discussões é em relação ao cronograma e à organização quando a professora Carina questiona o professor Jean acerca do cronograma estabelecido no curso (se ele é *figé*) e da organização no que se refere ao conteúdo ser passado aos alunos.

(D1)7C : D'accord... ahn ::... Jean... j'ai aperçu que ton cours... **il est très libre**... tu organises le contenu... je sais pas si minutes avant ou ::... un/une journée avant un jour avant... mais **il n'y a pas une... un cronogramme très figé**... c'est correct ou pas ?

Nota-se também uma preocupação da professora no que concerne à relação do professor Jean com outros envolvidos em seu trabalho, quando ela emprega em seu questionamento o termo *liberté* (exemplo abaixo). Essa mesma ideia de liberdade é expressa também quando a professora pontua a diferença que existe entre os dois contextos de trabalho (*tu es plus libre qui nous, qui avons une séquence très définitive*), relacionando essa liberdade à sequência que é dada às aulas no contexto dos cursos extracurriculares. O emprego da expressão “*séquence très définitive*” demonstra o modo que, em comparação ao que percebe nos CEL, a professora Carina percebe o trabalho desenvolvido em seu contexto de atuação.

(D1)53C : [**Tu as la liberté** de faire ça ?
(D1)54J : [Oui... oui... **j'ai la liberté** parce que... pour utiliser le livre parce que... je suis dans un réseau... public au réseau public donc je dois utiliser tout ce que je demande... ils ont payé... pour pesonne n'a pour ::... pour éviter que quelqu'un après... dire... ah :: dise « Ah j'ai acheté un livre j'ai pas utilisé ».

Em outros excertos analisados, o professor Jean efetua algumas escolhas lexicais que caracterizam seu trabalho no contexto de ensino dos CEL. No exemplo a seguir, o emprego da expressão “trabalhar *à la limite*” nos parece ser uma característica do trabalho no CEL, isso por causa das limitações e constantes imprevistos sobre os quais o agente-produtor discorre.

Mais que somente uma característica, o agente-produtor ressalta que é o ponto mais importante.

(R1)190J : Bah c'est exactement le début... parce que... au début je disais que... ah :::... le plus :: important pour travailler dans un centre de langues de l'état c'est la ::: tu travailles **à la limite** [...]

Conexões

Nos textos analisados notamos a ocorrência de um conector usado pelo professor Jean, que o emprega para marcar a diferença que percebe entre o público que estuda nos CEL e o público com a qual a professora Carina trabalha nos cursos extracurriculares da FFLCH USP. Esse conector de oposição é usado no momento em que são feitas as discussões da IS.

(D1)179J : C'est ça que j'ai remarqué quand je com/ quand on a travaillé à :: la journée des apprenants... il y avait dans notre salle la plupart ils avaient :: plus de cinquante ans... je crois.
(D1)180C : [Oui.
(D1)181S : Oui.
(D1)182J : (...) donc ils parlaient des choses que les plus jeunes ne parlent pas.
(D1)183C : Oui... c'est ça.
(D1)184J : [Ils parlaient de livres... ils parlaient de... de romans... ils parlaient voyages de piè/ de pièces de théâtre ils parlaient de choses qui sa/ qui me plaisent **mais** :::... pour une salle qu'ils sont... plus jeunes c'est différent parce qu'ils arrivent... ils ont beaucoup de choses à faire ils vont nager ils vont sortir ils vont... ils ont de petit-ami ((sic)) ah :: bah...

A diferença marcada no excerto colocado acima tem estreita relação com a faixa etária dos alunos dos dois contextos, um elemento que é mencionado também em outros momentos e não somente nessa instrução ao sócia. Pelas análises feitas, percebe-se que o fator idade tem importância no que tange ao trabalho do professor, e por isso voltaremos a abordá-lo neste estudo.

3.2.1.4. Mecanismos de Responsabilização Enunciativa

A verificação dos mecanismos de responsabilização enunciativa traz à tona o modo como o agente-produtor se posiciona no texto em relação ao que é enunciado. A primeira forma de verificarmos esse posicionamento é por meio da análise das modalizações empregadas e a quais tópicos temáticos elas estão associadas, seguido da identificação das vozes que permeiam o discurso proferido pelo enunciador.

Modalizações

As modalizações usadas no texto oriundo da instrução ao sócia são, em sua maioria, deônticas da ordem do dever. Como se trata de um texto em que o enunciador instrui seu destinatário acerca do que ele deve fazer enquanto seu sócia, reiteramos que isso é uma característica do texto. Vale destacar, no entanto, sobre quais ações essas modalizações incidem, o que fazemos no intuito de verificarmos o que foi levado em consideração para o agente-produtor no que se refere a escolhas de seu fazer docente.

Algumas modalizações deônticas da ordem do dever estão relacionadas a ações bem pontuais, como a maneira de chegar ao trabalho (*tu dois aller en métro, tu dois arriver pressé*). Outras modalizações incidem sobre algumas responsabilidades do professor, como a verificação dos equipamentos (*tu dois vérifier les équipements*) e a organização do trabalho dos alunos (*tu dois diviser la salle*). A partir dessas orientações, notamos que o professor tem a responsabilidade de organizar seu próprio trabalho e também o dos alunos, responsabilizando-se inclusive por suas escolhas (*il faut faire attention parce que les adolescents parfois ils peuvent se déguiser comme Lady Gaga*).

A modalização deôntica usada no texto pode estar inserida na ordem da interdição, apontando atitudes a serem evitadas. Tais atitudes estão ligadas ao fato de o enunciador enxergar o contexto de trabalho nos CEL de forma diferenciada em relação ao ensino regular, o que demanda uma postura diferente, o que notamos pelo exemplo a seguir.

(I1)279J : S'ils arrivent et je me comporte comme un professeur d'une salle commun... qui dit « non... tu peux pas faire ça... tu peux pas... eh regarde... écoute... voilà... le tableau »
(I1)280S : Je dois pas être méchant ?
(I1)281J : JAMAIS ... c'est pas méchant... ça c'est pas méchant
(I1)282S : [Dur avec eux ?... d'accord
(I1)283J : [Si tu... ça c'est dur à mon avis
(I1)284S : D'accord
(I1)285J : Tu n'as pas le droit de faire ça parce que... ils... tu VEUX travailler avec la langue française

No texto das discussões da IS e do retorno ao coletivo encontramos algumas modalizações proferidas tanto pelo professor Jean quanto pela professora Carina, uma vez que nesse texto há maior interação e troca de turnos entre eles.

O professor Jean emprega uma quantidade maior de modalizações deônticas, que estão na ordem do dever e expressam a injunção que é construída no texto. Há modalizações relacionadas à maneira como o professor organiza seu trabalho (*je dois faire un cronogramme*) e às prescrições implícitas que orientam o que deve ser feito, mesmo que não seja a forma preferida de o professor trabalhar (modalização apreciativa de caráter negativo – *je déteste*).

(D1)70J :	Ouais... par exemple... en ce moment j'ai un/ j'ai une classe où je/ le niveau... j/j'ai déjà dit mais je répète... le niveau quatre cinq six... je dois travailler avec le niveau six les hypothèses... les hypothèses ils doivent savoir ... ah ::: le futur le futur antérieur... le futur simple... le ::: conditionnel présent le conditionnel pa/ passé tout ça... je déteste travailler à partir d'un niveau grammatical blá blá blá... mais je dois faire... je dois le faire ... ah ::: et qu/ et qu'est-ce que je fais ? Je travaille le maximum avec les :: les gens qui sont...
(D1)71C :	[Hum hum
(D1)72J :	[les élèves qui sont au dernier niveau...

Algumas modalizações apreciativas de caráter positivo e negativo são empregadas no texto pelos dois professores. A modalização apreciativa de caráter negativo é empregada pelo professor Jean para mostrar que não aprecia o modo como outros professores do CEL decidem trabalhar com salas de níveis diferentes. A maioria das modalizações apreciativas de caráter positivo, por sua vez, é empregada pela professora Carina, que demonstra aprovação por algumas escolhas do professor, como notamos no exemplo a seguir. Ele também faz uma auto avaliação positiva empregando modalizações apreciativas.

(D1)90J :	[Je fais un/ un... je fais un une classe... pour tout le monde... mais le niveau d'exigence...
(D1)91C :	[C'est super ça.
(D1)92J :	[le niveau d'exigence c'est différente ((sic))
(D1)93C :	[Oui.
(D1)94J :	C'est ça...
(D1)95C :	[Je comprends.
(D1)96J :	[Parce que sinon je vais travailler trois fois... et je vais gagner une... et je déteste cette histoire...
(D1)97C :	[Non c'est super !
(D1)98J :	[« Je suis prof... j'ai décidé d'être prof... c'est mon métier... et je m'en fou pour l'argent »... c'est pas vrai hum ? Je travaille bien ((batida na mesa)) je suis un bon professeur ((batida na mesa)) ((riso)) et je vais être bien payé ((riso)).
(D1)99C :	C'est parfait... j'ai compris... c'est parfait... c'est ça qui m'inquiétait.... comm/

O emprego de modalizações lógicas que denotam possibilidade e de modalizações apreciativas é feito também em referência ao contexto de trabalho da professora Carina, percebido como diferente e avaliado como positivo pelo agente-produtor.

(R1)250J : [Par rapport autre école... c'est compliqué parce que tu travailles dans :: cursos extras da u/ ah :: de l'USP... et j/ je crois qu'il y a la poss/ s/ c'est un ambiance... **mieux** ((sic)).
(R1)251C : [Oui... oui.
(R1)252J : **Tu as la possibilité de bien travailler**... au centre de langues :::

O modo como o professor Jean percebe o contexto de trabalho da professora Carina tem conotação positiva em relação ao seu próprio contexto de trabalho, em que as possibilidades parecem ser muito mais amplas. Isso é perceptível pelo emprego da modalização lógica de possibilidade no exemplo a seguir.

(D1)62J : [Parce que parfois... j'ai une manière de travailler il n'y a pas... tu as raison quand je raconte la manière que je travaille... parfois je crois que... il/ ça donne une impression qui :: c'est :: c'est très libre...
(D1)63C : [Oui oui oui
(D1)64J : Parce que... eh... chaque professeur... **peut faire** son cours... au centre de langues [...]

Essa referência ao CEL como um lugar onde as possibilidades são muito amplas parece estar ligada ao fato de esse contexto de trabalho não ter prescrições / orientações explícitas. Com a carência de orientações que guiam o trabalho do professor, há uma liberdade de escolhas, o que abre a possibilidade de que cada um faça à sua própria maneira.

O fato de o professor perceber pontos positivos no contexto em que a professora Carina atua mostra uma troca que se estabelece pela formação de um coletivo de trabalho, visto que, segundo o contexto em que as modalizações estão inseridas, o professor Jean faz tais observações tomando seu próprio contexto como contraponto. Tais possibilidades de troca que emergem nos mostram que o coletivo de trabalho constituído tem, de certa forma, implicações para os professores que dele participam.

Vozes

No que se refere à inserção de vozes nos textos analisados, notamos que os interlocutores inserem vozes que, de certa forma, marcam seu posicionamento em relação ao

que é enunciado. Ao destacar algumas vozes que são percebidas nos textos, procuramos exemplificar as que têm relação com as prescrições e orientações feitas aos professores, assim como as que denotam a forma como eles se veem em seu próprio trabalho.

Percebe-se que algumas vozes são inseridas no texto por meio do discurso direto, quando o agente-produtor relata o que foi dito por outro com as mesmas palavras então empregadas. Um dos índices de inserção de vozes por meio do discurso direto é o emprego de verbos do dizer (dizer, falar, afirmar, perguntar). As transcrições feitas neste estudo marcam graficamente o discurso direto por meio das aspas, o que se caracteriza como mais um índice de inserção de vozes. Feitas essas considerações, notamos que uma das vozes inseridas pelo agente-produtor é a da secretária de educação, que tem o papel de instância avaliadora e prescritora do trabalho docente, uma vez que provêm da Secretaria de Educação os documentos oficiais que têm relação com o trabalho dos professores dos CEL, sejam eles de orientação ou não.

(D1)32J : [Je fais un programme je donne à la coordinatrice... elle garde ce programme... et :: si la... je sais pas... si la secrétariat ((sic)) de l'état arrive et demande « Qu'est-ce qu'ils apprennent ? » il y a un contenu que j'ai créé [...]

Como se pode perceber, a voz da instância avaliadora e prescritora é inserida para demonstrar que essa instância procura conhecer o que está sendo trabalhado com os alunos que estudam nos CEL. Essa falta de conhecimento por parte das instâncias superiores pode ser percebida tanto em relação a quem está hierarquicamente distante do contexto de trabalho do professor quanto também em relação a quem está mais próximo, como podemos perceber em outra inserção de voz por meio de discurso direto – dessa vez, da coordenadora do CEL.

(D1)64J : [...] la première fois que j'ai commencé à travailler parce que j'étais à/ encore à l'université... la première chose que j'ai demandé « Quel est le niveau qu'ils doivent arriver/ qu'ils doivent arriver... à la sortie ? »... « Ah :: je sais pas » la coordinatrice m'a dit « Je sais pas... il n'y a pas une loi... il n'y a pas une chose qui ::... qui règle ça » elle m'a dit « Je vais chercher »... Un jour moi-même j'ai trouvé un document... qui... ils ont sorti/ ils doivent avec un niveau A2... et c'est comme ça que je travaille
--

A inserção dessas duas vozes torna perceptível que no contexto de trabalho do agente-produtor há não só uma carência de textos que orientem o trabalho dos professores (contexto mais abrangente), mas também falta de conhecimento e orientação por parte de instâncias próximas – no caso, a coordenação. Os documentos de orientação podem até existir, mas

provavelmente as informações neles contidas não chegam ao professor se ele mesmo não pesquisar.

Em outro excerto, notamos também a voz do CECR e dos exames de certificação em língua francesa. O índice de inserção dessas vozes é a presença de um vocabulário que pertence especificamente a esses documentos, uma vez que neles são estabelecidos os níveis de aprendizagem para certificação dos estudantes de línguas estrangeiras. Ao inserir a voz do CECR por meio do vocabulário específico empregado nesse documento e, conseqüentemente, nos exames de certificação, o agente-produtor faz uma referência indireta às orientações contidas nesse documento, que, como tratado anteriormente, também são fluidas e pouco específicas.

(I1)188J : Ça va durer toute la séance et l'objectif c'est que... au centre de langues ils doivent sair ils doivent sortir... a/ avec un **niveau A2**...

(I1)189S : D'accord

(I1)190J : Mais je pense ah:::... qui:: en ce moment j'ai beaucoup d'élèves qu'ils ont un **niveau B1** presque **B2**... et **pour faire les épreuves les examens du B2 il faut avoir** et c'est l'argumentation... quand j'ai fait les e/ les épreuves l'examen c'était l'argumentation.

É possível identificar ainda a inserção de vozes que são conflitantes na fala do agente-produtor. Ao discutir seu posicionamento frente a uma das dificuldades dos CEL (trabalhar com grupos nos quais os alunos têm níveis diferentes), ele insere no texto a voz de um colega de trabalho que, por sua fala, concorda com a corrente teórica que vê o trabalho do professor como uma vocação (o professor que trabalha por amor).

(D1)88J : [Je travaille pas comme ça...

(D1)89C : [D'accord.

(D1)90J : [Je fais un/ un... je fais un une classe... pour tout le monde... mais le niveau d'exigence...

(D1)91C : [C'est super ça.

(D1)92J : [le niveau d'exigence c'est différente ((sic))

(D1)93C : [Oui.

(D1)94J : C'est ça...

(D1)95C : [Je comprends.

(D1)96J : [Parce que sinon je vais travailler trois fois... et je vais gagner une... et je deteste cette histoire....

(D1)97C : [Non c'est super !

(D1)98J : [« Je suis prof... j/ j'ai décidé d'être prof... c'est mon métier... et je m'en fous pour l'argent » [...]

Ao continuar sua fala, no entanto, notamos que o agente-produtor se contrapõe a esse posicionamento, inserindo em seu discurso a voz da valorização do professor e de seu trabalho.

(D1)98J : [...] c'est pas vrai hum ? **Je travaille bien** ((batida na mesa)) **je suis un bon professeur** ((batida na mesa)) ((riso)) **et je vais être bien payé** ((riso)).

Há também a inserção da voz do governo no texto quando o agente-produtor passa a empregar, no excerto a seguir, a terceira pessoa do singular (*il*). Isso é feito para mostrar o estado como uma instância avaliadora do trabalho do professor, atribuindo-lhe responsabilidades que, segundo o agente-produtor, nem sempre são possíveis de serem cumpridas. Percebe-se que a voz do governo também está inserida na Resolução SE, o documento analisado na parte 3.1. deste capítulo e que se reporta diretamente aos CEL. É curioso notar que, no documento, o índice de inserção dessa voz é o emprego de termos que remetem às avaliações feitas regularmente no ensino regular (SARESP, IDEB, IDESP), o que a associa também, de certa forma, a uma instância avaliadora. No documento, portanto, essa voz se configura indiretamente como instância avaliadora dos alunos por meio das avaliações mencionadas; quando inserida na fala do professor, essa voz se configura como instância avaliadora do trabalho do professor.

(D1)109J : [...] donc l'état de São Paulo **il** doit comprendre qui c'est pas un problème avec le prof parce qu'**ils** comprennent comme ça en ce moment... qui **c'est le prof qui n'a pas :: stimulé les élèves à apprendre une nouvelle langue parce qu'ils ont fait un bon :: ils donnent la possibilité d'apprendre donc... ils doivent profiter s'ils ne profitent pas c'est à cause du professeur** et c'est pas ça.

Parte B – Professora Carina

3.2.1.5. Contextos

As informações referentes ao contexto físico de produção dos textos analisados são as mesmas que estão apontadas no item 3.2.1.1. desta seção. Na parte B também serão analisados textos oriundos uma entrevista de instrução ao sósia, de uma reunião em que foram discutidas as instruções dadas na entrevista e, por fim, de uma reunião que chamamos de

retorno ao coletivo. A entrevista e as reuniões se deram nas mesmas condições descritas no item mencionado acima.

No que se refere ao contexto socio subjetivo, convém fazer algumas considerações especificamente para esta parte. Apesar de as informações concernentes aos locais de produção e circulação dos textos, os objetivos e os participantes serem os mesmos, é necessário pontuar algumas mudanças no que diz respeito à lógica da produção dos textos pelos participantes. A principal é que, aqui, o enunciador é a professora Carina, que instrui o sócia sobre um curso em uma hipotética substituição.

Levando em consideração a atuação do sócia e pesquisador nos cursos extracurriculares, nota-se que ele e a professora Carina se conhecem há mais tempo que em relação ao professor Jean. Pelo fato de atuarem no mesmo contexto de trabalho, há de se considerar, por exemplo, que muitas informações desse contexto são partilhadas entre os dois, o que se pode notar em alguns pontos dos textos analisados. O destinatário indireto no texto de instrução ao sócia faz parte de outro contexto de trabalho e, como mencionado anteriormente, conheceu o enunciador na ocasião da constituição do coletivo de trabalho. Assim como o professor Jean, a professora Carina também está disposta a expor informações sobre seu trabalho com o objetivo de refletir sobre ele.

Os objetivos diretos e indiretos dos textos produzidos e analisados na parte B desta seção são os mesmos que já foram mencionados no item 3.2.1.1.

3.2.1.6. Infraestrutura Geral do Texto

A seguir, apresentamos três quadros contendo a síntese do plano global dos conteúdos temáticos de cada texto analisado.

Plano global dos conteúdos temáticos – Instrução ao sócia

Temas inseridos	Enunciador	Turno
1. Chegada à sala e início do curso (gestos, materiais, saudações).	Prof. Carina	(I1)4C
2. Tomada da palavra pelos alunos.	Sósia	(I1)9S
3. Indicação do conteúdo a ser trabalhado.	Prof. Carina	(I1)14C
4. Organização do próprio material.	Prof. Carina	(I1)16C
5. Uso da <i>fiche pédagogique</i> .	Prof. Carina	(I1)22C
6. Uso do quadro quanto à organização.	Prof. Carina	(I1)41C
7. Uso do quadro para explicação gramatical.	Prof. Carina	(I1)57C
8. Inserção de atividade extra.	Prof. Carina	(I1)73C
9. Atitudes do professor e divisão da sala para atividade extra.	Prof. Carina	(I1)81C
10. Uso do português e fala dos alunos em excesso ou insuficiente (exemplos).	Prof. Carina	(I1)85C
11. Especificações sobre o momento da pausa.	Prof. Carina	(I1)153C
12. Retomada do conteúdo do livro.	Prof. Carina	(I1)178C
13. Estratégias para que o curso não seja entediante (piadas e digressões).	Prof. Carina	(I1)178C
14. Critério para a digressão.	Sósia	(I1)221S
15. Retomada do conteúdo e finalização do curso.	Prof. Carina	(I1)232C

Quadro 3.7. Síntese Plano Global dos Conteúdos Temáticos - 1ª Instrução ao Sósia - Prof. Carina

Plano global dos conteúdos temáticos – Discussões

Temas inseridos	Enunciador	Turno
1. Questão sobre o nível socioeconômico dos alunos dos cursos extras.	Prof. Jean	(D1)121J
2. Relação entre nível social, visão de mundo e oportunidades dos alunos.	Prof. Carina	(D1)128C
3. Relação entre o nível socioeconômico e os conhecimentos culturais dos alunos.	Prof. Jean	(D1)137J
4. Questão sobre o cronograma e o estudo da gramática nos cursos extras.	Prof. Jean	(D1)143J
5. Explicação sobre o estudo da gramática no método e nas aulas.	Prof. Carina	(D1)144C
6. Questão sobre o uso de jogos.	Prof. Jean	(D1)147J
7. Menção de algumas atividades extras.	Prof. Carina	(D1)150C
8. Questão sobre a faixa etária dos alunos.	Prof. Jean	(D1)153J
9. Explicação da faixa etária.	Prof. Carina	(D1)156C
10. Questão sobre como trabalhar a diferença de idade em sala de aula.	Prof. Jean	(D1)161J
11. Relato de dificuldade por parte da professora e considerações sobre seu estilo.	Prof. Carina	(D1)164C
12. Considerações sobre a diferença de idade dos alunos	Prof. Carina	(D1)164C
13. Considerações sobre algumas características dos alunos mais velhos.	Prof. Jean	(D1)173J

Quadro 3.8. Síntese Plano Global dos Conteúdos Temáticos - Discussões - Prof. Carina

Plano global dos conteúdos temáticos – Retorno ao coletivo

Temas inseridos	Enunciador	Turno
1. Explicação sobre como e porque escolheu o trecho a ser discutido.	Prof. Carina	(R1)5C
2. Ponto de vista sobre o que foi dito na instrução ao sósia.	Prof. Carina	(R1)17C
3. Generalização do fato que foi retratado na instrução ao sósia.	Sósia	(R1)20S
4. Ponto de vista sobre os motivos que levam os alunos a estudar francês.	Prof. Carina	(R1)27C
5. Justificativa de algumas escolhas em sala de aula.	Prof. Carina	(R1)37C
6. Mudança em relação ao modo de perceber o tratamento com os alunos.	Prof. Carina	(R1)43C
7. Diferenciação dos alunos que frequentam o curso.	Prof. Carina	(R1)61C
8. Deslocamento do conteúdo como o elemento mais importante.	Prof. Carina	(R1)69C
9. Relação entre o conteúdo e sentimento.	Prof. Carina	(R1)71C
10. Desejo de mudança ligado à preocupação com o conteúdo.	Prof. Carina	(R1)75C
11. Consequências para o professor no tratamento inadequado com os sentimentos.	Prof. Carina	(R1)83C
12. Prejuízos ao conteúdo causados pela má gestão dos sentimentos dos alunos.	Sósia	(R1)104S
13. Consequências para o professor fora da sala de aula.	Prof. Carina	(R1)109C
14. Mudança de atitude com a sala para resolução de problemas.	Prof. Carina	(R1)115C
15. Atribuição de problemas ao professor.	Prof. Jean	(R1)129J
16. Motivação do público quanto à aprendizagem do francês.	Prof. Jean	(R1)136J
17. Problemas de relacionamento entre alunos e professores.	Prof. Jean	(R1)142J
18. Distanciamento de professores universitários em relação à escola pública.	Prof. Jean	(R1)150J
19. Diferenciação entre o público dos CEL e dos cursos extracurriculares.	Prof. Carina	(R1)153C
20. Atribuição de papel aos professores na relação com os alunos.	Prof. Jean	(R1)168J
21. Necessidade de equilíbrio da relação de alunos e professores.	Prof. Carina	(R1)173C
22. Possibilidade de solução para situações de conflitos entre alunos e professores.	Prof. Carina	(R1)177C

Quadro 3.9. Síntese Plano Global dos Conteúdos Temáticos - Retorno ao coletivo - Prof. Carina

Organização discursiva

Tipos de discurso

A configuração dos tipos de discurso é a mesma em dois textos analisados. Tanto na IS quanto nas discussões a professora Carina emprega o discurso interativo, o que pode ser notado por meio do grau de implicação do agente-produtor – há o emprego de dêiticos pessoais (*je, tu, nous, on*) e temporais (*après, toujours*). Outro fator que caracteriza o discurso interativo nesses dois textos é que os fatos enunciados são colocados num mundo discursivo próximo, com os verbos sendo empregados no *futur proche* e, em alguns momentos, no *présent de l'indicatif*.

Há, no entanto, uma configuração diferente no texto de retorno ao coletivo. O discurso interativo também (majoritariamente) é empregado, e com as mesmas características mencionadas anteriormente. Em determinados momentos, no entanto, percebemos algumas quebras nesse tipo de discurso, alterando-se o mundo discursivo por meio do uso de verbos nos tempos do passado (*passé composé* e *imparfait*). Essas quebras têm, por vezes, ligação com a instrução ao sócia que está sendo discutida (*quand je parlais de cette dame qui est très agée, qu'elle me demandait des choses en portugais...*) ou ainda outra situação retratada pelo agente-produtor, sendo nesse caso de ocorrências anteriores à IS, como pode-se ver no exemplo a seguir.

(R1)89C : Parce que j'ai/ **j'ai eu** un élève... **qui ne/ n'aim/ n'aimait pas**... pas du tout... et :... mais c'est une... c'est une :... un problème très particulière ((sic)) de cet élève... c'est pas un problème de la classe...
 (R1)90S : [Hum hum.
 (R1)91C : (...) et **je ne savais pas** comment gérer ça... bon il y a des gens qu'on n'aime pas...
 (R1)92S : Oui.
 (R1)93C : (...) même si on fait d'effort et tout ça ça ne va pas... et c'est le cas... il n'a/ **il ne m'aimait pas**... uah... c'est le cas... qu'est-ce que je dois faire ? Moi... je j/ je **je pensais** « bon... comment gérer ça ?... parce que le contenu... il va être... eh... - - ah je ne sais pas comment on utilise ça... préjudiqué ? Ça n'existe pas.
 (R1)94S : [Ahn :... on/ le contenu il va être dérangé peut-être ?
 (R1)95C : [Dérangé à cause de ce se/ ce sentiment-là...
 (R1)96S : Hum hum.
 (R1)97C : (...) et ce/ c'est le cas parce que l'élève **il a appris** le contenu... mais :: d'une façon plus ahn :: moins... agréable que le reste de la salle...
 (R1)98S : Ah d'accord.
 (R1)99C : (...) parce que... **il ne m'aimait pas** c'est ça... ah :: il ah :: **il n'était pas** d'accord avec ma :... ma didactique... il :: enfin **il pensait** qu'il a/ qu'il **y avait** d'autres façons de de faire les choses mais c'était moi la prof.

Sequências

No que concerne à análise das sequências, podem ser consideradas as mesmas informações dadas na Parte A. Atentamos apenas para o fato de que, considerando a Parte B, a professora Carina é quem instrui o sócia no que deve ser feito e o professor Jean é o destinatário indireto. Em relação aos textos da discussão e do retorno, todas as informações passadas anteriormente são válidas.

Reproduzimos abaixo o Quadro de Quantidade de Turnos, ressaltando apenas a alteração feita na IS. Observando a quantidade de turnos e comparando com o quadro anterior, notamos que o professor que instrui o sócia tem mais turnos na IS, ao passo que o

professor que somente ouviu a IS tem uma quantidade maior de turnos na discussão. A hipótese que levantamos é que o diálogo começa a ser estabelecido entre os pares nas discussões, e parece se aprofundar no retorno ao coletivo

	Prof. Jean	Prof. Carina	Sósia	Total
Instrução ao sócia	15	118	114	247
Discussão da IS	87	92	16	195
Retorno ao Coletivo	60	123	100	283

Quadro 3.10. Quantidade de turnos na IS 1 – Professora Carina⁷⁴

3.2.1.7. Mecanismos de Textualização

Nesta parte, trataremos especificamente da coesão nominal notada nos textos. Interessa-nos verificar não somente como os alunos, professores e o trabalho foram referenciados, mas também o posicionamento do enunciador em relação a eles. Nas análises da IS feita com a professora Carina, foi possível constatar que, em alguns textos, não há referência direta do professor e do trabalho, mas eles estão caracterizados por meio de escolhas lexicais. É por esses dois fatores que, como feito nas análises da Parte A, aqui também olharemos a coesão nominal de um ponto de vista enunciativo, verificando as escolhas lexicais que marcam de que forma professores, alunos e o trabalho são caracterizados.

Coesão nominal

Quanto à referência dos alunos, verificamos que, por vezes, eles são referenciados por termos gerais, como *le groupe* (*tu vas expliquer avec le groupe du niveau deux*), *les élèves*, *tout le monde*, *chacun* e *la salle* (*qu'est qu'on peut faire pour, je sais pas, intégrer un peu plus la salle ?*). Em determinados trechos, o agente-produtor é mais específico em relação

⁷⁴ Os dados referentes à discussão e retorno ao coletivo são os mesmos que constam no Quadro 3.6. porque as discussões dessas duas reuniões foram registradas no mesmo arquivo de áudio e, portanto, transcritas no mesmo arquivo word. O mesmo não ocorre na segunda IS, quando os dados foram registrados e transcritos separadamente.

aos alunos a que se refere, ocasião em que ele emprega termos ainda mais específicos para referenciá-los (*il y a une dame qu'elle est plus âgée*).

Em outro momento, o agente-produtor referencia os alunos com o termo *public*. Nesse caso, notamos que, pelo contexto em que se encontra empregado, esse termo tem uma significação diferente dos termos genéricos que apontamos anteriormente.

(R1)153C :	[Non eh je pense que la/ que les situations elles sont un peu un peu différentes... parce que... Jean il travaille avec un public très différent.
(R1)154S :	Hum hum.
(R1)155J :	[Ouais.
(R1)156C :	(...) et nous enfin... ils sont un peu un peu UN PEU plus homogènes que... enfin non... le public de Je/ ... de Jean est plus homogène.

O primeiro ponto a ser ressaltado é que a professora Carina emprega o termo *public* para referenciar os alunos do professor Jean. Percebe-se no excerto acima que ocorre uma comparação entre o público que estuda nos CEL e nos cursos extracurriculares. Ao referenciar os alunos do professor Jean dessa forma, a professora faz uma avaliação a respeito deles e, indiretamente, caracteriza e diferencia o trabalho desenvolvido nos dois contextos.

(R1)158C :	(...) parce qu'ils sont toujours ahn :: tous ont la même âge tout ça.
(R1)159S :	[des adolescents.
(R1)160J :	[des ados.
(R1)161C :	(...) notre public il est plus hétérogène MAIS... je pense que c'est plus facile à travailler NOTRE public (que) le public de Jean je pense.

Pela colocação “*plus facile à travailler*” podemos inferir que, se um público é mais fácil de trabalhar em relação a outro, trata-se de uma dificuldade a menos para o professor. Mesmo que o professor não esteja isento de enfrentar desafios e dificuldades em seu contexto de trabalho, o fato de seu público “ser mais fácil de trabalhar” pode sinalizar que os desafios que ele enfrenta são de ordem diferente, e mais facilmente “vivenciáveis” em relação ao docente que encontra mais desafios em relação ao seu público.

Algumas escolhas lexicais feitas pelo agente-produtor, e que estão relacionadas aos alunos, apontam para o fato de que o professor constrói uma visão de seu trabalho a partir do público com o qual trata. Nesse sentido, os alunos parecem ser colocados em um lugar de destaque na atividade do professor. Nota-se que as escolhas lexicais que apontam para esse

posicionamento estão relacionadas ao fator faixa etária, que é mencionado e discutido nos textos.

(D1)164C : [Oui... Moi personnellement... je ne sais pas comment... travailler ça... je... c'est je pense que j'ai... beaucoup de difficulté pour gérer ça moi... je pense que c'est un problème à moi... parce que je suis rapide ((estaladas de dedos)) avec le contenu... je veux des réponses rapides je veux travailler ahn... dynam/ ahn... d'une ma/ d'une façon dynamique et **les gens qui sont plus âgés ils ne sont pas dynamiques**... ils veu/ ils veulent que je je je mette ((sic)) tout sur le tableau...

(D1)165J : ((risos))

(D1)166C : (...) que j'écris ((sic)) tout que je parle ((sic)) et c'est pas comme ça qu'on qu'on doit enfin.

(D1)167J : Ouais.

(D1)168C : (...) donner le cours... et moi je préfère... c'est une critique que je fais à moi-même... je préfère donner des cours pour **les jeunes** ((batida na mesa))... pour **les gens qui sont rapides** ((estalada de dedos))... parce que je n'ai pas beaucoup de patience avec les gens qui sont plus âgés parce que... parce que... ils veulent des détails c'est pas possible c'est un cours tu vas savoir les détails après.

As pessoas referenciadas como “*plus âgés*” são caracterizadas como não dinâmicas, que solicitam à professora ações com as quais ela não concorda (como escrever no quadro negro tudo o que se fala). Por outro lado, as pessoas referenciadas como “*les jeunes*” são caracterizadas como pessoas mais rápidas, sendo pessoas com as quais a professora se identifica mais. Encontramos, aqui, uma dualidade que parece marcar o contexto dos cursos extracurriculares em vários momentos.

No texto do retorno ao coletivo o fator faixa etária volta a ser discutido pelo agente-produtor, uma vez que ele foi parte importante da reflexão estabelecida a partir da IS. A professora Carina parece considerar, a partir das discussões e reflexões, a heterogeneidade como um elemento importante de suas aulas.

(R1)61C : Et...j/ j'ai pensé à ça à ma/ à la maison avant de venir... ahn :: c'est ça... j'ai découvert ce semestre que les élèves doi/ doivent être traités de manière différent ((sic))... de manière différente je peux pas traiter **les élèves** comme s'ils étaient une... une ::... **un tout**... tu vois ? Ils sont **hétérogènes** c'est normal.

A referenciação dos professores no texto ocorre com o uso do termo *prof*, que é empregado em sentidos diferentes. Em determinados excertos o agente-produtor se vale desse termo para referenciar a si mesmo (*C'est ma relation comme prof avec mes élèves*). Em outros excertos esse termo referencia todos os professores que exercem o *métier* (*À la fin, c'est le prof qui doit gérer la salle*).

A professora emprega o pronome *on* para explicar a maneira como se trabalha nos cursos extracurriculares. Verificamos duas possibilidades de significação para o uso desse pronome: i) o *on* refere-se à professora Carina e ao pesquisador, que, estando presente na situação de enunciação e sendo também um professor dos cursos extracurriculares, foi referenciado por fazer parte do mesmo contexto de trabalho; ii) o pronome faz referência a todos os professores que atuam nos cursos extracurriculares, incluindo o pesquisador. O uso do pronome *on* no sentido coletivo é reforçado também pelo uso do possessivo *notre*.

(D1)144C : [Non... ah :: oui il y a beaucoup de grammaire mais **notre méthode**... il ::: il... ((sic)) propose l'abordage ((sic))... la première abordage ((sic)) qu'on fait du contenu... c'est pas l'aborda/ - - on peut dire... abo/
 (D1)145S : [Approche.
 (D1)146C : Approche ((estalada de dedo))... le premier approche ((sic)) qu'**on fait** du contenu c'est pas par la grammaire... c'est pour ah :: ahn ::: le thème... enfin... le sujet de la leçon... et après... au milieu de la leçon au milieu du contenu ça vient la grammaire... mais il y a toujours un point grammatical... ahn grammatical qui est attaché à la leçon ((punho cerrado batendo na palma da mão))... toujours.

Semelhante ao emprego do pronome *on*, o emprego do pronome *nous* também pode ter dois sentidos, conforme o contexto de uso: referenciando o agente-produtor e pesquisador, que atuam no mesmo contexto de trabalho (*notre public, il est plus hétérogène, mais je pense que c'est plus facile à travailler, notre public que le public de Jean*) ou em um sentido mais abrangente, abarcando todos os professores, conforme parece ocorrer no exemplo a seguir.

(R1)168J : [(ce que) je parle c'est :: la séduction... parce que aujourd'hui ce que :: ce que je vois c'est que la plupart ils ont/ ils disent que le professeur il doit être un séducteur... il doit arriver il doit séduire les :: les apprenants... c'est ça non ? Parce que la dame elle ne te n'aime pas ((sic))... mais tu n'est pas là pour :: ((riso)) pour être aimée... n'est-ce pas ? ((riso)).
 (R1)169C : Oui... c'est c'est... non mais c'est juste/ justement ça... eh :: qu'est-ce qu'on fait... qu'est-ce qu'on doit faire comme prof ? ((batida na mesa))
 (R1)170S : Hum hum.
 (R1)171C : C'est ça... eh::... on on doit donner aux élèves le rôle de **nous** juger tout le temps ?
 (R1)172J : Non.

No que se refere ao modo pelo qual o agente-produtor referencia o trabalho, notamos nos textos escolhas lexicais que caracterizam esse trabalho, sendo que tais escolhas evidenciam a maneira como o agente-produtor se posiciona quando fala de seu *métier*. O emprego de termos como *chronogramme*, *retard*, *contenu* e *controlé* estão associados ao trabalho que o professor exerce em sala de aula e têm relação com a gestão da sala e controle do tempo. O termo *chronogramme*, por exemplo, merece atenção pelo fato de ser algo com

que o agente-produtor parece se preocupar bastante. Ele é visto como algo que deve ser seguido por causa de sua relação com o atraso (*on doit continuer notre chronogramme parce que nous sommes en retard*) e como algo associado ao conteúdo que deve ser dado ao longo do curso.

(I1)178C : Bon... après on reprend le contenu... après la pause... et on continu/ tu dois continuer... avec le contenu du livre... parce que **nous sommes très attachés au contenu ahn... enfin... on a un chronogramme...** tu tu vas continuer... MAIS... tu vois... ahn ::... quelle est la manière... quand/ non... comme comme ((sic)) je fais le cours... pour qu'ils ne ::... ne soit pas très e/ ennuyant ?

O conteúdo é outro elemento que tem destaque na fala do agente-produtor, uma vez que é consideravelmente mencionado ao longo da IS. Dependendo do trecho em que ele aparece, a ele são atribuídos valores diferentes. A tabela a seguir apresenta algumas relações que o agente-produtor estabelece com o conteúdo, assim como os excertos do texto em que essas relações são construídas.

Relações estabelecidas	Exemplos
Deve ser trabalhado desde o começo da aula	(I1)22C : Après tu vas commencer le contenu ... d'accord ? Bon enfin tu vas suivre... ahn :: la fiche... pédagogique
É critério para inserção de atividades extras	(I1)79C : Et l/ la chanson elle s'appelle... ahn Quatre saisons... et là le contenu est... lieu... liée... ahn :: à la leçon.
Deve ser seguido	(I1)178C : Bon... après on reprend le contenu ... après la pause... et on continu/ tu dois continuer... avec le contenu du livre... parce que nous sommes très attachés au contenu
Pode ser temporariamente deixado de lado	(I1)190C : Éh... et tu dois aussi... faire quelques digressions... parce que... mon cours... il il suit le contenu MAIS... je do/ je fais beaucoup de digressions.
É por vezes entediante	(I1)214C : [...] Parce que c'est une dig/digression qui va... prendre l'attention... parce que le contenu il est un peu en/ un peu ennuyant.
É critério para digressões feitas na aula	(I1)221S : On part du contenu pour arriver à cette digression-là ? (I1)222C : Oui... oui. Tu dois faire ça [...]

Tabela 3.2. O tratamento do conteúdo em vários momentos da IS

Os termos *chronogramme*, *contenu* e *retard* têm ligação entre si e são parte de uma das preocupações do agente-produtor em relação ao trabalho que exerce. O conteúdo, algo a ser dado e a ser seguido ao longo do curso, já que “*nous sommes très attachés au contenu*”, não pode ser atrasado, pois há um cronograma a ser seguido ao longo do curso. Além do mais,

tudo que é dado como atividade extra deve ser ligado ao conteúdo, e mesmo as digressões feitas precisam seguir a lógica do conteúdo ministrado aos alunos, além de serem controladas – provavelmente por causa da preocupação com o atraso –, já que seu objetivo é o de manter a atenção dos alunos na aula e fazer com que o conteúdo seja menos entediante.

Quando o agente-produtor retoma o tema tratado na IS e se vale dos mesmos termos para caracterizar o seu trabalho, notamos que há uma diferença em seu posicionamento. Após um processo de reflexão que se iniciou com as escutas do áudio da IS, a professora começa ver sua atividade sob um outro ponto de vista:

(R1)69C : Parce que avant je pensais que **le contenu** était ahn... enfin le but... final... final **c'est ça non...** aujourd'hui... si je ::... enfin - - je vais pas entrer de nouveau dans une salle je pense - - mais si/ si j'avais... si jamais j'av/... j'ai/ si jamais ?
(R1)70S : [Si j/ si jamais j'aurais.
(R1)71C : (...) j'aurais cette oportunity... ahn... j/ je pensais ((sic)) à modifier un peu ce/... ahn la manière comme je... je donne des cours... et c'est ça... l'attention je pense c'est **PLUTÔT les SENTIMENTS** des gens et **moins le contenu**... bien sûr qu'on doit donner **le contenu**... arriver au point... au (grammé) et tout ça... mais s'il y a quelque chose par rapport aux **sentiments** ça va... on arrête... on discute... je peu/ ah :: je peux entendre un peu plus les gens...

O novo prisma pelo qual a professora começa a enxergar seu trabalho parece lhe trazer certo conflito. É perceptível que o *contenu* não ocupa o primeiro lugar de suas prioridades, mas é notável também que ele continua a ser importante, já que algumas novas formas de agir têm como objetivo final não prejudicar o conteúdo a ser dado. A partir disso, podemos inferir que o agente-produtor associa o *contenu* ao aprendizado dos alunos.

(R1)75C : (...) si je ne donne pas le temps... **ces sentiments-là** si... s/ ahn ::... des gens les sentiments des gens... si j/ je n'écoute pas les gens si je... enfin... si je ne donne pas l'attention à ce type de situation... je pense que... **le contenu** il va être préjugé.
(R1)76S : Hum hum.
(R1)77C : C'est ça qu'on dit ? Préjudiqué ?
(R1)78S : [Il va être... ahn ::... on va apporter prejudi/ prejudice... ah ::... au contenu et... et... ah... au cours... je pense.
(R1)79C : [Ouais... au cours.
(R1)80S : D'accord.
(R1)81C : Et c'est ça... ahn nous sommes des êtres humaines ((sic))...

Por meio de outras escolhas lexicais, notamos que o agente-produtor alça a organização no trabalho a um lugar de destaque em sua atividade. Ao explicar o início da aula, ele menciona que o quadro é usado com o intuito de que as coisas estejam organizadas.

A ligação do termo *organisées* a uma modalização apreciativa de caráter positivo, *j'adore*, mostra uma valoração positiva da organização no trabalho.

(I1)41C : Bon... tu vas commencer le contenu ::... et/ enfin... en expliquant des choses... j'utilise beaucoup le tableau... et :: et j'/adore... j'adore faire ? ou de faire... je sais pas ((sussurrando))... **j'adore faire**
(I1)42S : [j'adore faire
(I1)43C : [**des choses au tableau très organisées.**

Alguns excertos mostram que agente-produtor, além de caracterizar seu próprio trabalho, caracteriza a si mesmo no exercício desse trabalho. A seguir, verificamos por meio de quais escolhas lexicais isso ocorre:

- *Autoritaire* – é pela reflexão feita a partir da IS que a professora Carina percebe a si mesmo em seu trabalho. O excerto a seguir mostra a conclusão a que a professora chega ao se autoanalisar.

(R1)19C : Tu vois ? « Ah... eh ne donne pas... ne laisse pas qu'elle elle parle beaucoup parce qu'elle adore parler... eh ::... tu dois tu dois contrôler un peu ce type de gens-là » et et: **je m'aperçue** ((sic)) **que c'est un/ une une ati/ attitude un peu ::... tsc... autoritaire de ma/ de ma part.**

- *Technique* – a professora percebe essa característica como uma necessidade, uma vez que ela se vê responsável em fazer com que os alunos aprendam.

(R1)39C : (...) **je peux pas donner... ahn... ah l'attention à chacun...** sinon le cours il ne marche pas.
(R1)40S : D'accord.
(R1)41C : **Je dois être technique et ::... et faire les élèves a/ apprendre le contenu** »... c'est ça que je pense.

- *Attachée au contenu* – a escolha lexical que mostra essa característica está amplamente relacionada à gestão do tempo, já que se deve chegar ao fim da lição no fim da aula.

(R1)49C : [Pas sympathique... parce que je suis **je suis très attachée au contenu** « ah **je dois parler de ce contenu-là...** à la fin du cours... **je dois arriver à la fin de la leçon...** x » ((batida na mesa)).

3.2.1.8. Mecanismos de Responsabilização Enunciativa

Nesta parte verificaremos o posicionamento do agente-produtor por meio das modalizações e vozes inseridas nos textos analisados.

Modalizações

Nos textos analisados há maior incidência de modalizações deônticas da ordem do dever, muitas delas expressadas com o verbo *devoir*. Por meio de um levantamento feito nos textos, verificamos a quais atitudes as modalizações deônticas estão atreladas, já que elas podem nos levar a compreender o posicionamento do professor em relação a seu trabalho.

O resultado desse levantamento indica alguns elementos que já foram discutidos anteriormente, e, portanto, somente os mencionaremos. Tais elementos dizem respeito a sua organização pessoal, como por exemplo, seguir o cronograma (*on doit continuer notre chronogramme*), trazer atividades extras às aulas (*tu dois apporter une activité plutôt culturelle*), passar o conteúdo necessário (*je dois être technique et faire les élèves apprendre le contenu*).

Outras modalizações deônticas da ordem do dever estão relacionadas à preocupação do agente-produtor no que concerne à organização da sala e gestão do curso. Elas implicam em atitudes que facilitarão seu trabalho e, de certa forma, o aprendizado dos alunos, estando, então, também voltadas para eles. Podemos destacar as modalizações indicadas no exemplo a seguir.

(I1)81C : [Qu'est-ce que tu vas faire ? Tu vas laisser les élèves... ahn remplir une type d'enquête... qu'il y a... quelques mots qui sont... dans la chanson... enfin ils vont se sensibiliser avec quelques mots et tout ça... et :: et t/ **tu dois... marcher entre les élèves... tu dois faire** comme ça : « Ca va ? Tu as quelque dou/ quelque doute ? ((sic)) Tu veux me demander quelque question ? » mais tu va/ tu/ ah bon... **tu dois partager le/ la classe** en groupes... en quatre... groupes.
(I1)82S : [Groupes de quatre ?
(I1)83C : Groupes de quatre...
(I1)84S : [D'accord.
(I1)85C : [et après **tu dois marcher entre eux...** et demander des choses comme ça « Ça va ? Vous avez compris ? Est-ce que vous avez quelque doute ? ((sic)) Vous vou/ si vous voulez me demander quelque chose je suis ici »... tu dois faire comme ça [...]

Algumas modalizações deônticas da ordem do dever são usadas pelo agente-produtor em seu processo de reflexão sobre sua atividade. Ao empregá-las, ele parece tomar consciência de suas próprias escolhas e atitudes, o que o leva a uma melhor compreensão de seu trabalho. É o que verificamos nos exemplos a seguir

(R1)47C : [...] c'est ça que/ je m'aperçue ((sic)) quand je parlais de cette dame qui est/ est très agée... qu'elle me demandait des choses en portugais... je je m'aperçue ((sic)) que je fais toujours la même chose avec tous les gens qui demandent beaucoup ma ((batida na mesa)) ma ma attention ((sic))... j/ je n'ai pas de patience... je réponds d'une manière très ahn... parfois... ahn ::... directe... stup/... - - je sais pas comment dire.

(R1)48S : Mais... pas sympathique tu dirais ?... d'accord

(R1)49C : [Pas sympathique... parce que je suis je suis très attachée au contenu « ah **je dois parler de ce contenu-là**... à la fin du cours... **je dois arriver à la fin de la leçon... x** » ((batida na mesa)).

(R1)50S : [Oui () ... et tu vois que ça... ça te gêne un peu dans la dans la gestion de la classe ?

(R1)51C : Oui... pa/ eh :: su/ surtout ahn... surtout par rapport aux sentiments des élèves...

Ainda em seu processo de reflexão, o agente-produtor se vale de algumas modalizações deônticas que incidem sobre uma nova maneira de pensar sobre seu trabalho. cremos que, ao empregar tais modalizações da ordem do dever, ocorre uma reconcepção do trabalho a partir de um processo de reflexão que se iniciou a partir da IS (*j'ai découvert ce semestre que les élèves **doivent être traités de manière différente***). O mesmo ocorre com o emprego de algumas modalizações lógicas que indicam possibilidade. Nesse caso, o agente-produtor parece entrever, a partir da reflexão sobre seu trabalho, novas possibilidades de agir, o que pode desencadear um processo de ressignificação de seu trabalho para si mesmo no que concerne à relação professor-aluno.

(R1)55C : (...) mais... moi je je pou/ ahn **je pou/ pouvais être** un peu différent ((sic))... quand je répondais les questions ((sic)) enfin... c'est ça... quan/ quan/ il y a beaucoup de sentiment...

(R1)56S : Hum hum.

(R1)57C : je je n/ je ne sais pas comment gérer un peu ce sentiment-là... c'est pour ça eh... je je :: j'ai mis aussi pourquoi

(R1)58S : [Hum hum

(R1)59C : (...) pourquoi j'ai choisi ce morceau-là.

(R1)60S : D'accord.

No fim do texto do retorno ao coletivo, o agente-produtor se vale novamente de modalizações deônticas da ordem do dever. Como em turnos anteriores nos pareceu haver o início de um o processo de reflexão e visualização de novas possibilidades, o emprego de novas modalizações da ordem do dever que incidem sobre sua ação enquanto professor parece se dar em um sentido diferente: o de construir injunções para si mesmo.

(R1)113C : (...) bon... on on va toujours ahn... passer des situations comme ça c'est impossible de ::... enfin...
(R1)114S : [Hum hum... Oui oui.
(R1)115C: (...) eles vont arriver... c'est normal... mais au moment même qu'on sent qu'il y a quelque chose qui ne va pas... je pense que ce moment-là c'est le moment d'écouter plus l'élève ou arrêter un peu le cours « les gens... qu'est-ce qu'on peut faire pour - - je sais pas - - intégrer un peu plus la salle ?... vous voulez quelque a/ activité ?... il y a quelque doute ? » je pense que... **on doit penser** un peu à ça et moins au contenu.

O texto do retorno ao coletivo contém também algumas modalizações empregadas pelo professor Jean no momento da discussão. Uma modalização específica é pode ser destacada pelo fato de explicitar o modo como o agente-produtor percebe o trabalho do professor e, além disso, uma maneira de o professor se posicionar em relação a seus alunos.

(R1)168J : [(ce que) je parle c'est :: la séduction... parce que aujourd'hui ce que :: ce que je vois c'est que la plupart ils ont/ ils disent que **le professeur il doit être** un séducteur... **il doit arriver il doit séduire** les :: les apprenants... c'est ça non ? Parce que la dame elle ne te n'aime pas ((sic))... mais tu n'est pas là pour :: ((riso)) pour être aimée... n'est-ce pas ? ((riso)).

Vozes

A análise da inserção de vozes nos textos nos mostra que a voz do coletivo de professores dos cursos extracurriculares de francês permeia algumas partes dos textos analisados. Um dos exemplos é o emprego dos pronomes *on* e *nous*, que funcionam como índices de inserção dessa voz coletiva, como no exemplo a seguir, quando o agente-produtor indica que todos os professores que atuam nesse contexto de trabalho têm um cronograma a ser seguido e são ligados ao conteúdo.

(I1)178C : Bon... après on reprend le contenu... après la pause... et on continu/ tu dois continuer... avec le contenu du livre... parce que **nous** sommes très attachés au contenu ahn... enfin... **on** a un chronogramme.

Um índice de inserção de outra voz é o emprego de termos oriundos de um discurso externo, que é então apropriado e utilizado pelo professor. O termo *approche* e a negativa *c'est pas par la grammaire* configuram-se nesses índices, e inserem a voz das abordagens de estudos de línguas estrangeiras recentes, dentre as quais a comunicativa. Notamos, a partir da inclusão dessa voz na fala do agente-produtor, que o trabalho do professor se constitui com influências desses outros discursos e, mesmo que a respeito deles não haja prescrição /

orientação explícita, esses discursos fazem parte da rede discursiva que permeia o trabalho do professor.

(D1)144C : [Non... ah :: oui il y a beaucoup de grammaire mais notre méthode... il ::: il... ((sic)) propose l'abordage ((sic))... la première abordage ((sic)) qu'on fait du contenu... - - c'est pas l'aborda/ - - on peut dire... abo/
(D1)145S : [Approche.
(D1)146C : Approche ((estalada de dedo))... le premier **approche** ((sic)) qu'on fait du contenu **c'est pas par la grammaire**... c'est pour ah :: ahn ::: le thème... enfin... le sujet de la leçon... et après... au milieu de la leçon au milieu du contenu ça vient la grammaire [...]

Outros termos usados no texto também se configuram como índices de inserção de vozes, fazendo referência a um discurso que não é exatamente o usualmente empregado pelo agente-produtor. O termo *technique* marca a inserção da voz que podemos chamar de “componente técnico” do trabalho do professor. Ao mencionar o fato de “passar aos alunos o que precisa ser aprendido”, o agente-produtor faz referência a uma parte de seu trabalho que é mais “técnica”, mais funcional. A inserção da voz do componente técnico do trabalho do professor parece se configurar na maneira como o professor percebe seu trabalho e se posiciona em relação a ele, tomando consciência de que é necessário trabalhar com o conteúdo e ensinar aos alunos o que está previsto no cronograma.

(R1)39C : (...) je peux pas donner... ahn... ah l'attention à chacun... sinon le cours il ne marche pas.
(R1)40S : D'accord.
(R1)41C : **Je dois être technique** et ::... et faire les élèves a/ apprendre le contenu »... c'est ça que je pense.

A inserção dessa voz, no entanto, passa a ser uma alternativa negada pelo agente-produtor depois de seu processo de reflexão, o que percebemos pelo uso da expressão ‘*mais c'est pas ça*’. De fato, o agente-produtor insere essas vozes quando reflete sobre sua própria atividade, fazendo associações com o que conhece para, em seguida, tomar distanciamento.

Pela inserção de vozes, percebemos que há uma cobrança do professor em relação às suas próprias atitudes. Isso pode ter relação com os alunos, mas também com a maneira como o professor se organiza em relação a seu trabalho, como a gestão do tempo e o cronograma, por exemplo. No excerto a seguir, o agente-produtor insere a voz de sua própria consciência, e embutida nela está a voz da coordenação (que percebemos pelo uso do nome mencionado), que, nesse caso, funciona como uma instância avaliadora do trabalho da professora. O índice que marca a inserção da voz da própria consciência é, assim como no caso do discurso direto,

as aspas. Para detectar a voz da coordenação, por sua vez, percebemos a menção do nome da coordenadora e do verbo do dizer “dire”.

(R1)117C : Tu vois ? Et c'est ça que je ne faisais jamais parce que je « ah non le contenu le chronogramme...
Erica elle va dire que c/ c'est pas bon »...
(R1)118S : Oui.
(R1)119C : (...) c'est un peu de de anxiété... - - c'est ça qu'on dit ? anxiété ?
(R1)120S : [anxiété... oui.

Reiteramos que os excertos oriundos do texto do retorno ao coletivo tratam da reflexão do agente-produtor acerca do seu próprio trabalho. Assim, algumas considerações feitas e mesmo a inserção de vozes percebidas no texto são fruto de sua reflexão. No excerto anterior, por exemplo, a colocação “*Et c'est ça que je ne faisais jamais*” demonstram que as vozes inseridas posteriormente são fruto da lembrança do agente-produtor em relação ao modo como ele pensava antes que fosse desencadeado o processo de reflexão a partir da IS.

Outra voz inserida na fala do professor é a voz da motivação. Essa voz, cujo índice de inserção é as escolhas lexicais, está ligada um componente motivacional do trabalho do professor, que, por sua vez, não é direcionado para o professor, mas sim voltado para os alunos. É a partir de escolhas lexicais como “*faire une blague*” que identificamos uma voz que procura suscitar a motivação dos alunos, como vemos no exemplo a seguir:

(I1)221S : [On part du contenu pour arriver à cette **digression**-là ?
(I1)222C : [Oui... oui. Tu dois faire ça par exemple... si tu te rappelles d'un film qui est très drôle ou qu'il y a une scène très bizarre c'est ça que tu dois choisir parce que... ahn pour donner ce moment de :: tsc... plus ag/ **agréable**... pour sortir un peu.
(I1)223S : Ça va.
(I1)224C : D'accord ? Du contenu... c'est ça que je fais.

3.2.2. Segunda instrução ao sócia

A discussão das análises referente à segunda IS contém dados sobre a segunda rodada dessas entrevistas, incluindo também os dados referentes às discussões e ao retorno ao coletivo da segunda IS. Dividida em Parte A e Parte B, estão dispostas separadamente as discussões feitas com os dois professores que participam da pesquisa, sendo que na Parte A apresentamos a instrução feita com o professor Jean e na Parte B a instrução feita com a professora Carina.

Parte A – Professor Jean

3.2.2.1. Contextos

As considerações sobre o contexto de produção dos textos são divididas em contexto físico e contexto sociossubjetivo de produção. No que se refere ao contexto físico de produção dos três textos analisados, as gravações em áudio que originaram os textos da instrução ao sócia e das discussões foram feitas no mesmo dia e local. A gravação que originou o texto de retorno ao coletivo foi efetuada em data e local diferentes, uma vez que foi necessário um período para que os participantes da pesquisa pudessem escutar os áudios, selecionar o(s) trecho(s) a serem discutidos e escrever o texto comentário.

A reunião em que foi feita as entrevistas de instrução ao sócia e as respectivas discussões ocorreu no dia 26 de fevereiro de 2014. O local de realização foi uma padaria localizada em um bairro do centro expandido de São Paulo e o início da reunião se deu por volta das 14 horas. A reunião em que foi feito o retorno ao coletivo, por sua vez, ocorreu no dia 17 de dezembro de 2014. Por razões que implicam a dificuldade de locomoção de um dos professores participantes, a professora Carina⁷⁵, a reunião foi feita em sua residência, localizada no mesmo bairro em que havíamos realizado a reunião anterior, e iniciou-se por volta das 15 horas. Desde já esclarecemos que o período transcorrido entre a primeira e a segunda reunião (cerca de quase 10 meses – fevereiro a dezembro de 2014) foi o período em que a professora Carina esteve de resguardo pós-parto. Acreditamos que com o período transcorrido as reflexões feitas no retorno ao coletivo precisam ser analisadas levando em consideração o caráter longitudinal que o tratamento das informações teve.

As informações referentes ao emissor do texto, os receptores (direto e indireto), assim como todas as informações sobre o contexto sociossubjetivo são as mesmas colocadas nas seções 3.2.1.1. e 3.2.1.5. deste mesmo capítulo.

⁷⁵ Essa dificuldade se deu pelo fato de a professora Carina ter dado à luz sua filha, que, na época da reunião, necessitava de seus cuidados.

3.2.2.2. Infraestrutura Geral do Texto

A seguir estão dispostas as informações do plano global dos conteúdos temáticos dos textos analisados, a saber, o texto da instrução ao sócia feito com o professor Jean, o texto com as discussões da instrução ao sócia e o texto referente ao retorno coletivo.

Plano global dos conteúdos temáticos – Instrução ao sócia

Temas inseridos	Enunciador	Turno
1. Falta de material e necessidade de pesquisar conteúdo na internet.	Prof. Jean	(I2)4J
2. Escolha de atividade interessante para os alunos – o jogo.	Prof. Jean	(I2)16J
3. Criação de material para o CEL – trabalho com os alunos e apresentação para a coordenadora.	Prof. Jean	(I2)26J
4. Necessidade de trabalho dinâmico com os alunos.	Prof. Jean	(I2)41J
5. Escolha de atividades e sua sequência.	Sócia	(I2)46S
6. Uso de jogos atividades tradicionais com objetivos diferentes.	Prof. Jean	(I2)51J
7. Uso dos materiais e quadro negro.	Sócia	(I2)68S
8. Tomada de decisão – quebra da IS.	Prof. Jean	(I2)75J
9. Gestão do tempo das atividades.	Sócia	(I2)89S
10. Possibilidades de atividades segundo o período do curso.	Prof. Jean	(I2)90J
11. Início simples e complexificação de atividades.	Prof. Jean	(I2)92J
12. Papéis de professor e aluno diferentes no centro de línguas e na universidade.	Prof. Jean	(I2)102J
13. Comparação entre o contexto do CEL e dos cursos extracurriculares.	Prof. Jean	(I2)110J
14. Caracterização dos alunos dos CEL em relação ao aprendizado do francês.	Prof. Jean	(I2)112J
15. Confirmações a respeito da gestão do tempo e da inclusão de atividades.	Sócia	(I2)117S
16. Conhecimentos dos alunos em relação a aspectos do francês e do português.	Prof. Jean	(I2)125J
17. Necessidade de levar equipamentos para o CEL.	Prof. Jean	(I2)131J
18. Equipamentos do CEL e acesso à internet.	Prof. Jean	(I2)133J
19. Contexto de trabalho de outros CEL.	Prof. Jean	(I2)166J
20. Uso de material pedagógico no CEL – métodos antigos.	Prof. Jean	(I2)168J
21. Posição em relação às carências no CEL	Prof. Jean	(I2)185J
22. Engajamento dos alunos para aprender francês.	Prof. Jean	(I2)189J

Quadro 3.11. Síntese Plano Global dos Conteúdos Temáticos - 2ª Instrução ao Sócia - Prof. Jean

Plano global dos conteúdos temáticos – Discussões

Temas inseridos	Enunciador	Turno
1. Uso do francês na sala de aula.	Prof. Carina	(D2)10C
2. Dificuldade para cumprir a orientação	Prof. Jean	(D2)11J
3. Comparação dos CEL a outros contextos.	Prof. Jean	(D2)11J
4. Não obrigatoriedade do uso do francês.	Prof. Jean	(D2)11J
5. Considerações sobre as dificuldades dos alunos.	Prof. Jean	(D2)11J
6. Implicações do (não) uso do francês em sala de aula.	Prof. Jean	(D2)15J
7. Exemplo de outro centro de línguas.	Prof. Jean	(D2)15J
8. Diferenças entre os alunos dos dois contextos.	Prof. Jean	(D2)15J

Quadro 3.12. Síntese Plano Global dos Conteúdos Temáticos - Discussões - Prof. Jean

Plano global dos conteúdos temáticos – Retorno ao coletivo

Temas inseridos	Enunciador	Turno
1. Uso do material e motivação dos alunos no curso.	Prof. Jean	(R2)1J
2. Três passos do professor para o curso.	Prof. Jean	(R2)5J
3. Uso de música como estratégia para ganhar a sala.	Prof. Jean	(R2)5J
4. Proposta de exercício para sistematizar o conteúdo.	Prof. Jean	(R2)7J
5. Prática do que foi aprendido para não esquecer.	Prof. Jean	(R2)9J
6. Resolução do problema da falta de material – criação de apostilas.	Prof. Jean	(R2)15J
7. Inclusão de atividades extras para motivar os alunos – filme e música.	Prof. Jean	(R2)21J
8. Motivação e objetivos dos alunos para frequentar o curso.	Prof. Jean	(R2)23J
9. Diferenças de pontos de vista dos professores.	Prof. Carina	(R2)26C
10. Diferenciação dos dois contextos de trabalho.	Prof. Carina	(R2)34C
11. Questões financeiras e motivações dos alunos nos CEL.	Prof. Jean	(R2)49J
12. Dificuldades em diferentes CEL.	Prof. Jean	(R2)49J
13. Relação entre público e postura dos professores.	Prof. Carina	(R2)56C
14. Preocupações em relação a outros envolvidos no trabalho – alunos e coordenação.	Prof. Carina	(R2)60C
15. Tranquilidade em relação ao público.	Prof. Carina	(R2)65C
16. Diferenças no contexto da escola pública e da universidade.	Prof. Jean	(R2)74J
17. Visão dos alunos em relação ao professor.	Prof. Jean	(R2)76J
18. Relação dos alunos dos CEL com o francês.	Prof. Jean	(R2)80J
19. Contexto universitário e postura do público.	Prof. Jean	(R2)90J
20. Relação entre as pessoas do contexto universitário com o francês.	Prof. Jean	(R2)94J
21. Problemas e preocupações oriundas de cada contexto de trabalho.	Prof. Carina	(R2)117C
22. Concurso no CEL para intercâmbio na Espanha, França e Inglaterra.	Prof. Jean	(R2)125J
23. Critério numérico para participação no concurso e implicações para o francês.	Prof. Jean	(R2)127J
24. Questionamento a respeito da participação dos alunos de francês no concurso.	Prof. Jean	(R2)131J
25. Evasão dos alunos por variados motivos	Prof. Jean	(R2)147J

26. Visão do estado em relação aos CEL	Prof. Jean	(R2)149J
27. Implicações para aprovação no concurso de intercâmbio.	Prof. Jean	(R2)153J

Quadro 3.13. Síntese Plano Global dos Conteúdos Temáticos - Retorno ao coletivo - Prof. Jean

Organização discursiva

Tipos de discurso

O tipo de discurso predominantemente usado nos textos analisados é o discurso interativo, já que o agente-produtor coloca seu discurso no eixo da implicação, o que pode ser percebido por marcas dêiticas pessoais (*je, tu, nous, on*), temporais (*après, toujours, ce jour-là*) e espaciais (*là, là-bas*), e também no eixo da conjunção, com os verbos sendo usados no *futur simple* e no *présent de l'indicatif*. Em alguns momentos pontuais, no entanto, ocorre uma quebra na situação de enunciação da IS e, por meio do uso dos verbos em tempos do passado (*passé composé* e *imparfait*), muda-se o mundo discursivo e instaura-se a fala no eixo da disjunção, o que caracteriza o relato interativo. Selecionamos um exemplo a ser dado, mas ressaltamos que essa quebra se dá nos três textos, sendo que no caso da IS ela chama mais a atenção justamente pelo fato de essa entrevista ter como orientação a instrução para uma preparação de aula que ainda ocorrerá – espera-se, portanto, que os verbos sejam em sua maioria empregados em tempos do futuro.

(I2)S89 : Alors et :: ah :: une autre question je doi/... comment je dois gérer le temps de chaque activité... est-ce que je :: je gère ça... comment plus ou moins ?
(I2)J90 : En général j'ai trois heures et demie pour travailler... j'ai pensé les mois de l'année... ah :: les nombres... les saisons... ah et je dis « J'ai tout ç/ j'ai tout ça pour présenter »... en général je commence petit... parce que parfois quand j'ai commencé à travailler comme professeur je pensais grand :: grand... et j'arrivais et jamais... eh :: et j/ je n'avais pas la possibilité de finir les activités...

No texto de instrução ao sócia é notável também o uso dos dêiticos pessoais, notadamente o uso do *je* por parte do instrutor. Sabendo que a técnica de IS demanda o uso do *tu*, nos parece relevante sublinhar que, apesar de um uso menor em relação à primeira IS, o professor Jean faz uso do *je* com frequência, inclusive quando a pergunta do sócia (*comment je dois gérer le temps de chaque activité?*) demanda o uso do *tu*. Há cerca de 87 empregos do pronome *je* e derivados (como *moi*, por exemplo), cerca de 18 empregos do pronome *on* e cerca de 5 usos do pronome *nous* e derivados (*notre*). O uso do *je* e as quebras no mundo

discursivo para instauração do relato interativo são elementos que nos levam a defender novamente a hipótese de que há uma implicação maior do professor Jean em seu contexto de trabalho, e essa implicação marcante se apresenta como uma dificuldade para um distanciamento das situações vividas, motivos pelo qual ele cita vários eventos e ocorrências do contexto de trabalho se valendo do relato interativo.

Sequências

As informações referentes à análise das sequências são válidas conforme o que foi explicitado na Parte A da primeira instrução ao sócia. A tabela abaixo, no entanto, traz os números válidos para a IS, discussão e retorno ao coletivo desta segunda IS.

	Prof. Jean	Prof. Carina	Sócia	Total
Instrução ao sócia	96	15	89	200
Discussão da IS	4	9	8	21
Retorno ao Coletivo	64	64	34	162

Quadro 3.14. Quantidade de turnos na IS 2 – Professor Jean

3.2.2.3. Mecanismos de Textualização

Ao analisarmos os dados referentes aos mecanismos de textualização dos textos, procuramos destacar, na coesão nominal, como os alunos, o professor e o trabalho são referenciados nos textos. Encontramos referências dos alunos e professores, mas não explicitamente do trabalho. Notamos que, assim como ocorreu na primeira IS, o trabalho não é referenciado diretamente, mas sim caracterizado por meio de escolhas lexicais feitas pelo agente-produtor nos textos. Pelo fato de as escolhas lexicais estarem diretamente relacionadas à coesão nominal, esta será analisada de um ponto de vista enunciativo, já que verificaremos também o posicionamento do enunciador ao empregar termos que referenciam os professores, os alunos e o trabalho.

Um dos pontos também analisados nos mecanismos de textualização é a forma como algumas conexões são empregadas e estabelecem relações nos textos analisados, e nos ateremos a verificar as conexões que estabelecem relações de oposição no que se refere aos dois contextos de trabalho desta pesquisa.

Coesão nominal

Os alunos são referenciados nos textos por diferentes termos. A palavra *élèves* é a mais frequentemente empregada, tendo um sentido geral (*c'est plus facile à réussir le succès de cette activité parce que les élèves ils vont se rappeler qu'ils ont fait un jeu pour savoir tout ça*). Outros termos também são usados, como *la salle* e *les gens*. Percebemos que algumas outras palavras empregadas têm relação com o tipo de público com o qual o agente-produtor trabalha, o que mostra uma diferenciação entre esse público e outros alunos – como os da professora Carina, por exemplo. Um desses termos é o que especifica os alunos pela faixa etária (*adolescents* ou *ados*).

(I2)20J : Ah :::: on peut faire aussi un jeu de chaises comme il y avait des programmes ahn :: des programmes pour les enfants... où il y avait des jeux de chaises qui tu dois ch/ chercher une chaise à la fin - - parce que... il n'y aura pas des chaises pour tout le monde - - donc la personne qui reste debout... elle doit répondre à une question... c'est un jeu...

(I2)21S : D'accord.

(I2)22J : (...) **les adolescents** ils adorent parce que ça fait bouger... ils commencent à courir... et :: parfois ils tombent aussi... mais il n'y a aucun problème en général... ().

Por vezes, mesmo o termo *public* é usado para referenciar os alunos, o que denota tanto uma maneira generalizada de tratar os alunos como uma forma de se posicionar em relação a esse público, como veremos no estudo dos mecanismos de textualização (*je travaille avec un **public** trop spécifique*). Mesmo a professora Carina se vale desse termo para pontuar as diferenças entre o contexto de trabalho no CEL e nos cursos extracurriculares, diferenças que são admitidas pelo professor Jean.

(R2)56C : Mais... ce que je pense c'est que... ahn notre motivation **notre pu/ public**... ok... il est un peu pareil ahn... mais :: **la motivation du public** n'e/ elle n'est pas pareille... elle est très différente...

(R2)57J : [Oui.

(R2)58C : (...) mais no/ eh... com/ comment ::... se comporte - - c'est ça ?

(R2)59S : Hum hum.

(R2)60C : Ahn:... DEVANT **le public** c'est différent... toi... tu as - - je sais pas comment dire - - tu es/ je pense que tu es plus... flexible... je ne s/

(R2)61J : [Totalement... parce que sinon j'ai pas d'élèves ((risos)).

Algumas escolhas lexicais efetuadas pelo enunciador evidenciam seu ponto de vista a respeito dos alunos. É notável que o agente-produtor estabelece algumas diferenças entre seus

alunos, pontuando que existem os *moins avancés* e os *plus avancés*. Outra caracterização pelas escolhas lexicais se dá para marcar a faixa etária (*jeunes, adolescents*).

(D2)11J : [...] le premier jour j'arrive... je dis « Il faut essayer la compréhension GLOBALE justement... ne vous inquiétez PAS »... mais la plupart ils s'inquiètent ils commencent à penser « Jamais je vais apprendre cette langue » ((sic)) donc pour ne pas perdre des... élèves pour ne pas perdre des ::: de ah... d'**adolescents**... des gens dans la salle... tu commences à faire quelques **accords DANGEREUX** à mon avis... parce que tu commences à parler un peu en portugais... pour :: donner un/ pour... parce qu'ils ne sont pas obligés ils sont **jeunes** [...]

Os acordos feitos pelo agente-produtor têm uma causa. Há uma preocupação, mostrada na instrução ao sócia e repetida nas discussões, a respeito da possível evasão dos alunos do curso, o que acarreta dificuldades para a formação de novas turmas (*pour ne pas perdre des élèves*). A constante preocupação do agente-produtor em ter o mínimo de evasão possível por parte de seus alunos o faz estar sempre preocupado com o modo como efetua suas escolhas, o que pode ser confirmado com sua constante preocupação com a motivação dos alunos, fator marcante no texto do retorno ao coletivo (*on doit motiver tout le temps*).

As decisões tomadas pelo agente-produtor têm como ponto de partida a consideração das características de seu público. A partir desse fato, parece-nos que o professor coloca o aluno como centro de sua atividade. Essa característica do trabalho do professor fica mais evidente quando percebemos seu empenho em motivar, cativar, ganhar os alunos (como repetido várias vezes ao longo do texto de retorno ao coletivo). A evasão dos alunos e consequente fechamento de salas também estão associados, em maior ou menor grau, às características mencionadas acima. A conjunção desses fatores em seu contexto de trabalho não deixa de contar com o olhar crítico do agente-produtor.

(R2)21J : [...] parce que parfois je vérifie que les gens ils n'arrivent pas à l'heure qu'ils pensent « Ah le cours c'est chiant... pourquoi je vais pour ((sic)) le cours de français ? J'ai déjà étudié toute la matinée... j'irais à l'après-midi pour travailler encore ? »... donc... non aujourd'hui ça sera un film ((batida na mão))... mais **pas un film commun... un film différent**... qui :: fait attirer l'attention des des adolescents... **parce que d'autres cas ils vont partir et la classe c'est fermée**...

(R2)23J : (...) c'est comme ça qu'on travaille... je sais je sais que c'est pas le ::: ce n'est pas la ::::... **la meilleure situation**... mais c'est :: la situation que je peux travailler... il n'y a pas d'autre... d'accor/ ?

Os professores, por sua vez, são referenciados nos textos como *professeur(s)* (*Il n'y a pas d'ordinateur pour les professeurs*). Por vezes, há também uso de alguns pronomes com

função dêitica para referenciá-los, tais como *je, tu, nous, on* e seus correspondentes tônicos (*moi, toi, nous*). O pronome *on* merece destaque, já que em alguns excertos não fica claro a quem exatamente ele está se referindo. Podemos apenas inferir analisando o contexto.

(D2)11J : Ah ::: parce que c'est compliqué parce que parfois on ra/ **on parle on parle on parle on parle on parle... on :: on utilise** des gestes **on fait** tout pour laisser claire... mais ils ne comprennent pas... donc... c'est fatigué ((sic)).

A primeira possibilidade é que o agente-produtor tenha empregado o pronome *on* para referenciar os professores que trabalham nos CEL e que ensinam língua estrangeira nesse contexto. O que nos dá subsídios para crer nessa possibilidade é a afirmação que vem logo a seguir, nesse mesmo excerto: “*je travaille avec un public trop spécifique*”. Le *public* referenciado nessa afirmação é o público do CEL, que tem suas particularidades. Outra possibilidade é que o pronome tenha sido empregado para referenciar não somente os professores que trabalham nos CEL, mas todos os professores de língua estrangeira, de forma generalizada. O que contribui para essa possibilidade é o fato da não compreensão dos alunos nos níveis iniciais de estudo de língua estrangeira nos parecer algo transversal, que ocorre frequentemente no ensino de todas as línguas. Nesse caso, o professor estaria reunindo em sua colocação todos os professores que lidam com essa dificuldade, ressaltando uma característica inerente ao *métier* ‘professor de língua estrangeira’.

Quando os interlocutores passam a discutir o que foi falado nas ISs anteriores, discussões e retorno, ocorre uma comparação entre os dois contextos de trabalho. O emprego dos pronomes nesse trecho varia, já que demonstram a diferenciação estabelecida na comparação. Em princípio, emprega-se *nous*.

(R2)56C : Mais... ce que je pense c'est que... ahn **notre** motivation **notre** pu/ public... ok... il est un peu pareil ahn... mais :: la motivation du public n'e/ elle n'est pas pareille... elle est très différente...

Em outro momento, há uma quebra que diferencia um e outro, percebida pelo uso do *je e tu*.

(R2)60C: Ahn::... DEVANT le public c'est différent... **toi...** **tu** as - - je sais pas comment dire - - **tu** es/ je pense que tu es plus... flexible... je ne s/
 (R2)61J : [Totalement... parce que sinon j'ai pas d'élèves ((risos)).
 (R2)62S : ((risos)).
 (R2)63C : Oui... **tu** es plus ahn ::... ahn ::... rela/ - - je ne sais pas comment dire... desencanado.
 (R2)64S : À l'aise peut-être ?
 (R2)65C : Oui... **tu** es plus à l'aise avec TON MÉTIER... on peut dire comme ça.
 (R2)66S : Hum hum.
 (R2)67C : (...) **moi** non... je **je** me préoccupe qui sont les personnes... comment **je** vais faire... quelles sont l/ les opinions des personnes... quelles sont les/ l'opinion de de la ::... de la ::... directrice ? qui **nous... nous nous guide** de cette... enfin...
 (R2)68S : Hum hum.
 (R2)69C : Eh... **je** me pré/ préoccupe... **je** pense excessivement avec des détails.
 (R2)70S : Hum hum.

Ressaltamos que o *nous* empregado no turno (R2)C67 não se refere necessariamente aos dois professores, mas sim à professora Carina e ao pesquisador, que atuam no mesmo contexto de trabalho e, portanto, têm a mesma coordenadora e os mesmos colegas de trabalho. A diferenciação notada pela mudança do uso de *nous* para *tu* e *je* parece marcar os diferentes modos de ver a profissão e de tratá-la: ‘à l'aise’⁷⁶ por parte do professor Jean e de forma mais preocupada pela professora Carina.

Alguns termos empregados pelo agente-produtor mostram seu ponto de vista a respeito do professor. Destacamos os termos *clown* e *acteur*, que parecem denotar na verdade como o professor se sente em determinadas situações vividas em seu trabalho, como, por exemplo, quando ele se engaja na tentativa de se fazer compreender pelos alunos. Nesse caso, temos uma imagem interessante do professor sobre si-mesmo e sobre o trabalho educacional, pois ele indica que, para dar aulas de LE, é preciso agir como um “ator” ou um “palhaço”.

(D2)11J : [...] parfois... ils n'ont pas des connaissances simples du monde pour associer des choses... même si tu utilises déjà/ si tu utilises ton corps... **si tu es un clown** ou **si tu es :: un acteur**... devant :: devant eux... ils ne comprennent pas... donc je parle en français la plupart du temps... mais j'arrive le premier jour j'arrive... je dis « Il faut essayer la compréhension GLOBALE justement... ne vous inquiétez PAS » [...]

Em decorrência da não referência direta do trabalho nos textos, procuramos verificar por meio das escolhas lexicais como o trabalho é caracterizado. Assim, elencamos

⁷⁶ À vontade, em tradução livre.

algumas escolhas lexicais efetuadas pelos interlocutores com o intuito de ver qual seu posicionamento em relação ao trabalho.

(I2)26J : [En ce moment... tu :: tu dois penser que tu as :: une chose à faire... que c'est ::: de créer des matériaux pour le centre de langues... il ahn :: il/ un petit livre... un petit livret... pour ::: quatre-vingts heures de cours... ça c'est presque **impossible** bon... je trava/ eh tu tu vas travailler... le samedi... entre huit heures du matin et onze heures et demie avec un petit groupe d'adolescents... ahn vingt-deux personnes... et tu dois créer... ahn un document... pour présenter le français... le début du français pour ces jeunes qui veulent apprendre la langue... c'est ça ton **défi**.

Ao empregar o termo *défi* no texto, o agente-produtor mostra que o trabalho desenvolvido no CEL é composto também de atividades extraclasse e que isso parte de uma necessidade do contexto, já que nos CEL não há adoção de livro didático. Criar o material para as horas do curso é descrito como quase impossível e, ao final, um desafio. É através das informações sobre o contexto de trabalho nos CEL que compreendemos o professor é consciente que seu trabalho tem uma notável a carga de responsabilidade e desafio por meio de tarefas que lhe são atribuídas por fatores contextuais.

O termo *compliqué* é também usado pelo agente-produtor para caracterizar seu trabalho. A esse termo está associada, por exemplo, a impossibilidade de utilizar os equipamentos do CEL, uma vez que a quantidade se mostra insuficiente e os equipamentos podem estar quebrados.

(I2)154J : (...) tu tu peux utiliser l'accès à internet... de l'école mais tu n'as pas :: la possibil/ tu t/ tu n'as pas la possibilité d'utiliser EN CE MOMENT les ordinateurs... ça fa/ ça fait cinq six mois qu'ils () ils ont cassés et :: jusqu'à présent...
(I2)155C : [Mais ils sont très bien.
(I2)156J : (...) ils sont comme ça parce que **c'est compliqué**... c'est pas un problème de la directrice... ouais c'est un problème de la directrice aussi mais... il faut faire beaucoup de chose pour :: pour :: réparer.

Complicações como a que foi destacada anteriormente acabam por desencorajar o professor, fazendo com que ele queira desistir e abandonar a profissão. Percebe-se, por meio das escolhas lexicais, que há uma falta constante em seu contexto de trabalho, o que provoca seu desânimo.

(I2)185J : (...) parfois **il nous manque toujours quelque chose**... donc **c'est toujours un problème à nous**... ah ::: pour résoudre ça... à la fin... c'est une chose qui m'embête beaucoup... qui me donne **envie d'abandonner** ma profession [...]

Conexões

No texto do retorno ao coletivo, notamos que um marcador de causa e consequência estabelece uma conexão entre o que foi explanado pelo agente-produtor e sua conclusão. Vejamos o excerto:

(R2)100J : (...) et je sais que je travaille... ah... au Brésil je peux faire ça... il y a eu une épreuve... je l'ai réussi... maintenant je peux travailler... c'est ça... c'est ça que je pense... je suis tellement pratique... pour travailler... et t/ et si... et si je me mets à ta place... pour travailler à l'université il est vrai que je serais comme toi... préo/
(R2)101C : [Préoccupée ::
(R2)102J : Évidement parce que là-bas il y a des gens qui parlent franç/ « Ah j'ai vécu en France deux ans »... j'ai pas vécu en France deux ans.
(R2)103C : [Oui... oui.
(R2)104J : Ah... « Ma ::: mon mari il est français »...
(R2)105C : [Oui... oui.
(R2)106J : (...) mon mari n'est pas français - - je n'ai pas mari/ je n'ai pas de mari ahn ((risos))... mais mon mari n'est pas français.
(R2)107S : [((risos))
(R2)108J : **Donc** c'est différent... c'est le contexte qui determine.
(R2)109C : [Oui oui oui... ouais.

Ao empregar o conector *donc*, o agente-produtor conclui que a diferença entre os dois contextos de trabalho, que são colocados em comparação, se dá também pelos professores que neles atuam. O contexto universitário, onde trabalham professores que têm maior contato com a língua (*j'ai vécu en France deux ans / mon mari est français*) se difere do contexto encontrado nos CEL, onde a realização e obtenção de sucesso em uma prova são suficientes para começar a trabalhar.

3.2.2.4. Mecanismos de Responsabilização Enunciativa

Verificamos a seguir como o agente-produtor se posiciona em relação ao que é enunciado, pontuando as modalizações encontradas e as vozes por ele evocadas.

Modalizações

A maioria das modalizações dos textos analisados são deônticas da ordem do dever. No texto da instrução ao sócia, o agente-produtor se vale dessas modalizações para construir o

sentido injuntivo característico da entrevista. No caso específico da segunda entrevista de instrução ao sócia, percebemos que a maioria das modalizações incide sobre ações que o sócia deve efetuar em situações de sala de aula. Esse fator é particularmente notável pelo fato de a segunda IS tratar especificamente da preparação de uma aula. Ancorar parte da IS na situação de sala de aula contribui para a hipótese que levantamos anteriormente: existe uma implicação maior do professor Jean em relação a seu contexto de trabalho, o que faz com que ele suscite com frequência situações vividas nos CEL. Esse grau maior de implicação ocorre em comparação ao da professora Carina, e pode demonstrar certa dificuldade de distanciamento do contexto de trabalho e das situações vividas. Um exemplo de modalização ancorada na situação de aula pode ser visto a seguir.

(I2)51J : [...] tu présentes le jeu que tu as choisi... après jouer... **tu dois présenter** un exercice traditionnel... parce qu'**il faut** toujours avoir un exercice traditionnel... mais APRÈS faire le jeu [...]

Algumas modalizações deônticas da ordem do dever são empregadas também para orientar o professor no que concerne à preparação do curso (*tu dois faire une recherche sur internet*). Por vezes, as modalizações deônticas são usadas também no intuito de passar orientações gerais ao sócia, e as escolhas lexicais às quais essas modalizações estão associadas mostram como o agente-produtor vê o trabalho do professor.

(I2)156J : (...) ils sont comme ça parce que c'est compliqué... c'est pas un problème de la directrice... ouais c'est un problème de la directrice aussi mais... il faut faire beaucoup de chose pour :: pour :: réparer.
(I2)157S : D'accord.
(I2)158J : C'est un problème... tu dois être ::: **je dois faire un miracle** en général... c'est compliqué mais :: on marche quand même.
(I2)159S : D'accord.
(I2)160J : [Et tu dois faire comme ça... tu dois... tu dois ê/ tu dois être - -comment je peux dire ? - - **tu dois être COURAGEUX...**

(I2)193J : (...) imaginez-vous si tu dois travailler avec les ados... que ah tout le temps ils pensent de faire quelque chose « En ce moment je vais f/ je vais faire de la guitare... non je vais faire du français... () » c'est toujours un problème... ils changent toujours.
(I2)194C : [Ils changent.
(I2)195S : Hum hum.
(I2)196J : Et on doit... et **on doit séduire** tout le temps.
(I2)197S : D'accord.

No texto de retorno ao coletivo o agente-produtor emprega modalizações deônticas da ordem do dever para construir injunções direcionadas a si mesmo, pontuando o que deve ser feito passo a passo, sendo que suas ações em sala de aula estão, desde o início, conectadas, estabelecendo uma sequência a ser seguida no curso – *on doit motiver, on doit se porter comme un élève, je dois gagner la salle*. O fato de o professor direcionar essas orientações a si mesmo, já que se trata da reunião de retorno ao coletivo, nos leva a crer que, após sua reflexão sobre a IS ocorre uma reconceitualização do trabalho para si mesmo, uma vez que essas orientações, colocadas num passo a passo para o curso, não apareceram sistematizadas na entrevista de IS.

No texto de retorno ao coletivo o agente-produtor se vale também de uma modalização deôntica da ordem da interdição, que é empregada para mostrar o que deve ser evitado: o modo direto de passar o conteúdo aos alunos, ou seja, sem preparação. Em primeiro lugar, deve-se ganhar a sala para depois começar a trabalhar o conteúdo.

(R2)7J : [...] parece que j'ai un but... mais en principe je peux pas dire « Aujourd'hui on va travailler ça » parce que (sinon) ça sera chiant... ils ne vont pas s'intéresser... je dois faire je dois gagner la salle en principe...
--

O fato de o agente-produtor estabelecer em detalhes o que pode ou não ser feito, assim como as estratégias para se fazer o que deve ser feito indicam um conhecimento em relação ao público com o qual trabalha e o que funciona ou não com esse público. Como dissemos anteriormente, o professor Jean coloca o aluno no centro de sua atividade e toda a preparação de aula deve ser feita visando esse público específico. As injunções elaboradas para si mesmo parecem mostrar que o agente-produtor visa à eficácia de seu trabalho, uma vez que é a partir do conhecimento de seu público que ele estabelece quais os passos a serem seguidos para obter sucesso em suas aulas.

Vozes

O agente-produtor insere no texto algumas vozes que marcam seu posicionamento em relação ao que é enunciado. Por vezes, a inserção de vozes se dá por meio do discurso direto, cujo índice de inserção é o verbo de dizer “*demander*” e o uso das aspas na transcrição do texto. No exemplo a seguir, o discurso direto foi empregado para inserir a voz da coordenação do CEL, que se caracteriza como uma voz que está implicada, mesmo que indiretamente, no

trabalho do professor e que funciona como a voz que lhe passa orientações a respeito de seu trabalho.

(D2)11J : [...] j'ai déjà travaillé dans un centre de langues OÙ la coordinatrice demandait tout le temps « **Il faut parler français... il faut parler espagnol... il faut parler anglais** » mais ELLE ne parlait rien [...]

Pelo exemplo acima, percebe-se que o trabalho do professor é permeado por orientações de outros envolvidos, participantes do mesmo contexto de trabalho. Ao analisar os textos, notamos que existe também relativa interferência vinda de fora do contexto dos CEL, o que, de certa forma, faz com o que o professor tenha que “prestar contas” e dar explicações a respeito de acontecimentos que fogem às suas possibilidades de ação. Ao demandar ao professor explicações, essa voz parece atuar como uma instância observadora e, mesmo indiretamente, avaliadora do trabalho do professor. Essa interferência externa é percebida por meio da inserção de uma voz não identificada pelo agente-produtor e nem passível de identificação segundo o contexto. Notamos, no entanto, que se trata de uma voz que está hierarquicamente acima do professor, já que as informações solicitadas são prontamente fornecidas.

(R2)153J : [...] j'ai reçu un un mél en demandant « **Professeur Jean pourquoi il n'y a AUCUN de vos élèves pour partir... ahn en France ?** » et j'ai expliqué « Il y a PLUSIEURS contraintes... qu'il faut ahn ::... qu'il faut :: - - je sais pas j'ai :: - - que que que qu'il faut qu'il faut qu'il faut... achever... qu'il faut finir... qu'il faut effacer pour que tout le monde puisse partir en France » [...]

Alguns termos utilizados pelo agente-produtor também funcionam como índice de inserção de vozes. Nesses casos, é perceptível que o vocabulário empregado pertence a outro discurso, um discurso que permeia o trabalho do professor, mas é externo a ele, caracterizando-se como uma não coincidência do dizer consigo mesmo (o discurso docente não coincide com o discurso que se insere através do uso desse vocabulário).

Há escolhas lexicais pontuais que, por fazerem parte de um vocabulário específico ou pertencerem a determinado registro específico, se caracterizam como índices de inserção de outras vozes no texto. Nos exemplos a seguir verificamos alguns casos.

(I2)12J : le défi que tu vas proposer en fait... ah :: à la fin... les :: les élèves ils doivent **être capables** de se présenter en disant le nom - - ils sont déjà **capables** - - la date de naissance... les mois de l'année... de faire quelques comptes en français... pourquoi pas ?

Notamos no exemplo anterior a inserção da voz do CECR por meio dos usos do termo *capables*. O CECR difunde a perspectiva acional, que, em linhas gerais, procura formar os indivíduos em língua estrangeira de forma que eles sejam capazes de agir no mundo. No contexto da perspectiva acional, faz-se uso do termo “capacidade” para se referir às capacidades de ação trabalhadas com o aprendiz de língua estrangeira, de forma que ele seja capaz de agir em diferentes situações do cotidiano. Sendo o CECR um documento de referência e mesmo de orientação para os professores de língua estrangeira, o discurso nele difundido é apropriado e empregado pelos docentes, como vemos no exemplo mencionado.

Além das vozes que percebemos serem “externas” ao discurso do agente-produtor, é possível identificar também por meio das análises a inserção de vozes dentro do discurso proferido pelo agente-produtor. São vozes oriundas do pensamento do professor, de seus processos de reflexão. Essas vozes, cujos índices de inserção variam conforme o tipo de voz inserido (uso do tempo verbal, ocorrência de hesitação etc.), demonstram momentos diferentes da vida profissional do professor. Em determinado excerto percebemos a voz do improvisado, inserida no texto por meio da incerteza que o agente-produtor tem em relação ao que é enunciado.

(I2)161C :	[Il faut se débrouiller ((risos)).
(I2)162J : (...)	Exactement... il faut se débrouiller... Tu dois arriver... tu n’as pas de la craie ? Tu tu n’as pas de craie ? Tu tu/ non... il n’y a pas de craie... il n’y a/ il n’y a aucun problème je vais faire autre chose... c’est toujours comme ça.

No excerto dado como exemplo, notamos que a voz do improvisado é inserida por meio da hesitação que ocorre frente a uma situação de conflito. Ao não ter reação imediata frente a um imprevisto, a hesitação parece servir para “ganhar tempo” enquanto se define a atitude a ser tomada.

Em outro excerto analisado percebemos a voz da experiência. Essa voz, inserida pelo uso dos tempos verbais no passado (*passé composé* e *imparfait*), tem um caráter avaliativo do próprio professor a partir das experiências vividas. A voz da experiência serve, como notamos no excerto analisado, de parâmetro para novas formas de exercer o *métier*, uma vez que a partir da experiência vivida e revivida o professor pode pensar em novas possibilidades de ação.

(I2)90J: [...] en général je commence petit... parce que **parfois quand j'ai commencé à travailler comme professeur je pensais grand :: grand... et j'arrivais et jamais... eh :: et j/ je n'avais pas la possibilité de finir les activités... ()**.

Identificamos a ocorrência de duas outras vozes inseridas em um mesmo excerto. Tais vozes, cujos índices de inserção são as escolhas lexicais por meio dos termos *manque* e *abandonner*, estão interligadas entre si, uma vez que uma é inserida em decorrência da outra. Trata-se da voz da falta, cuja inserção indica a carência de materiais básicos para que o professor possa exercer (bem) sua profissão, e a voz do desânimo, que, por causa da constante sensação de falta, por frustrações e pelo enfrentamento de dificuldades é inserida no discurso do professor denotando sua vontade de desistir e abandonar a profissão.

(I2)185J : (...) parfois **il nous manque toujours quelque chose...** donc c'est toujours un problème à nous... ah :::... pour résoudre ça... à la fin... c'est une chose qui m'embête beaucoup... **qui me donne envie d'abandonner ma profession...** c'est/ quand je travaille au centre de langues... c'est qu'à la fin :: tu n'as pas ::: tu n'est pas content de ton travail [...]

As escolhas lexicais do agente-produtor nos mostram a inserção de outra voz, que podemos denominar de voz da motivação. Tal voz demonstra uma busca do agente-produtor em motivar os alunos na sala de aula, e pode ser percebida pela inserção dos termos *motiver*, *captiver*, *gagner*, empregados várias vezes na fala do professor, como no exemplo a seguir:

(R2)5J : Donc le premier pas c'est **captiver... gagner** la salle... **motiver** les élèves...

Parte B – Professora Carina

3.2.2.5. Contextos

As informações referentes aos contextos de produção físico e sociossubjetivo dos textos analisados já foram dadas previamente, e podem ser encontradas nos tópicos 3.2.1.1., 3.2.1.5. e complementadas pelo tópico 3.2.2.1. deste capítulo.

3.2.2.6. Infraestrutura Geral do Texto

A seguir, estão dispostas as informações do plano global dos conteúdos temáticos dos textos analisados, a saber, o texto da instrução ao sócia feito com a professora Carina, o texto com as discussões da instrução ao sócia e o texto referente ao retorno coletivo.

Plano global dos conteúdos temáticos – Instrução ao sócia

Temas inseridos	Enunciador	Turno
1. Escolha da aula a ser preparada.	Prof. Carina	(I2)2C
2. Leitura do guia pedagógico.	Prof. Carina	(I2)14C
4. Escolhas diferentes do caminho proposto pelo livro.	Prof. Carina	(I2)19C
3. Manuseio do livro e do guia pedagógico.	Sócia	(I2)20S
5. Mudança da ordem proposta pelo livro e inserção de atividades complementares.	Prof. Carina	(I2)31C
6. Motivações e critérios para atividades complementares – ligação com o livro.	Prof. Carina	(I2)57C
7. Acesso a atividades complementares.	Sócia	(I2)60S
8. Criação ou adaptação de atividades complementares.	Prof. Carina	(I2)69C
9. Motivações para iniciar o curso com atividades complementares.	Prof. Carina	(I2)79C
10. Aprendizado com os pares.	Prof. Carina	(I2)87C
11. Uso do método e organização da sequência de atividades propostas.	Prof. Carina	(I2)91C
12. Lógica para mudança na ordem proposta pelo método – gramática.	Prof. Carina	(I2)93C
13. Momentos possíveis e tempo limite para se trabalhar com a gramática.	Prof. Carina	(I2)103C
14. Divisão do tempo para as demais atividades – critério.	Prof. Carina	(I2)109C
15. Tomada de decisões a partir das preferências dos alunos.	Prof. Carina	(I2)123C
16. Improviso e uso do método em sala de aula.	Prof. Carina	(I2)133C
17. Posicionamento em relação às escolhas.	Prof. Carina	(I2)143C
18. Engajamento dos alunos e o “gosto da sala”.	Prof. Carina	(I2)161C

Quadro 3.15. Síntese Plano Global dos Conteúdos Temáticos - 2ª Instrução ao Sócia - Prof. Carina

Plano global dos conteúdos temáticos – Discussões

Temas inseridos	Enunciador	Turno
1. Ensino da variedade linguística do francês – linguagem formal e informal.	Prof. Jean	(D2)1J
2. Ensino do formal e informal nos cursos extras com o auxílio do livro.	Prof. Carina	(D2)2C
3. Trabalho com a linguagem informal no francês.	Prof. Carina	(D2)2C
4. Relato pessoal para explicar a linguagem informal.	Prof. Carina	(D2)2C
5. Uso de documentos autênticos em áudio e vídeo.	Prof. Jean	(D2)3J
6. Relação entre o uso de documentos autênticos e o nível de aprendizagem dos alunos.	Prof. Carina	(D2)6C
7. Diferença entre a língua ensinada na sala de aula e a língua falada nas ruas.	Prof. Carina	(D2)6C

Quadro 3.16. Síntese Plano Global dos Conteúdos Temáticos - Discussões - Prof. Carina

Plano global dos conteúdos temáticos – Retorno ao coletivo

Temas inseridos	Enunciador	Turno
1. Escolha do trecho para a discussão.	Prof. Carina	(R2)3C
2. Visão do professor em relação aos alunos.	Prof. Carina	(R2)5C
3. Reflexões sobre a IS e a escuta.	Prof. Carina	(R2)13C
4. Preocupação com o tipo de público do curso.	Prof. Carina	(R2)15C
5. Desdobramentos da preocupação com o tipo de público.	Prof. Carina	(R2)30C
6. Adaptação de um mesmo curso para grupos diferentes.	Prof. Carina	(R2)32C
7. Consequências das várias adaptações feitas segundo o público.	Prof. Carina	(R2)36C
8. Elementos mais trabalhosos no curso.	Prof. Carina	(R2)38C
9. Relação entre preocupação com o público e personalidade.	Prof. Carina	(R2)58C
10. Visão de si mesmo em diferentes contextos de trabalho.	Prof. Carina	(R2)60C
11. Reflexões ligadas à personalidade e à maternidade.	Prof. Carina	(R2)70C

Quadro 3.17. Síntese Plano Global dos Conteúdos Temáticos - Retorno ao coletivo - Prof. Carina

Organização discursiva

Tipos de discurso

O tipo de discurso que aparece predominantemente nos textos analisados é o discurso interativo, percebido pela presença de dêiticos pessoais (*je, tu, nous, on*) e temporais (*après, toujours*). Dessa forma, o agente-produtor mostra-se implicado no que é instruído ou discutido. O discurso encontra-se também no eixo da conjunção, já que os fatos são colocados num mundo discursivo próximo, com os verbos sendo empregados no *futur proche* e, em alguns momentos, no *présent de l'indicatif*. Há apenas algumas quebras no mundo discursivo, quando verbos empregados em tempos do passado (*passé composé* e *imparfait*) denotam um mundo discursivo mais distante do momento da enunciação, como percebemos no exemplo a seguir.

(D2)2C : [...] l'histoire par exemple que je raconte tout/ tout le temps... **j'étais** au métro à Paris... je ::... j/ ahn ::... quand **je suis allée** en... je ne sais pas... deux mille dix... **j'étais** au métro et **j'attendais** écouter « oui »... mais **j'ai jamais écouté** « oui » au métro... **j'écoutais** « ouais... ouais »... et **je me demandais** « Mais qu'est-ce que c'est ce 'ouais' là ? »... et après **je m'aperçue ((sic))** que à Paris le son 'oui' est fermé... ils vont pro/ produire quelque chose que c/ que c'est plus plus :: proche du du arabe je ne sais pas... ils ferment un peu la bouche... à Paris la bouche elle est très fermée... très ahn... les sons sont... enfin... fermés... et je raconte des histoires comme ça [...]

Quanto ao uso dos dêiticos na IS, é notável que, assim como o professor Jean, a professora Carina também faz uso expressivo dos dêiticos *je*, *on* e *nous* (cerca de 87, 18 e 5, respectivamente), apesar de a técnica pedir o uso do *tu*. Em termos de comparação, a quantidade na segunda IS é quase a mesma para os dois professores, diferentemente da primeira IS.

Sequências

Os textos analisados estão organizados em sequências dialogais, já que os interlocutores encontram-se engajados em uma conversação envolvendo troca de turnos. A tabela abaixo indica a quantidade de turnos tomados por cada participante da interação. Todas as considerações a respeito da sequência dialogal percebida nos textos, guardadas as devidas proporções e contexto de produção, podem ser consideradas conforme o que foi explicitado na Parte A da primeira instrução ao sócia.

	Prof. Jean	Prof. Carina	Sócia	Total
Instrução ao sócia	3	86	84	173
Discussão da IS	7	8	1	16
Retorno ao Coletivo	3	42	43	88

Quadro 3.18. Quantidade de turnos na IS 2 – Professora Carina

3.2.2.7. Mecanismos de Textualização

No que se refere aos mecanismos de textualização, verificaremos a coesão nominal dos textos analisados, notadamente o uso de termos que referenciem os alunos, o professor e o trabalho. Como nas análises anteriores, a coesão nominal será explicitada de um ponto de vista enunciativo, uma vez que também destacamos aqui as escolhas lexicais feitas pelo agente-produtor para caracterizar os alunos, os professores e o trabalho.

Coesão nominal

No tocante à referenciação dos alunos, destacamos o termo *public* como o termo que porta uma significação mais ampla em relação aos próprios alunos. Ao referenciar os alunos por essa palavra, o agente-produtor evoca também o contexto em que eles estão inseridos, que é o seu próprio contexto de trabalho. Talvez por essa mesma razão, o emprego desse termo se dá no texto oriundo do retorno ao coletivo, quando os interlocutores estão engajados a discutir o que foi dito na IS, sendo que anteriormente houve um processo de reflexão para que se chegasse aos pontos discutidos nessa reunião.

(R2)26C : Pourquoi je/ pourquoi pas... je ne peux pe/ je n/ je ne fais pas un cours qui va servir à **tous les publics** et je fais des petites adaptations... à chaque salle ? Pour chaque salle ? Non... je me préoccupe avec... ah **le public** qui est dans la salle x... qui va :::... tu vois ? C'est ça... qui... qui me :::... ahn :: à partir de ce que j'ai j'ai dit... pour toi ((sic)) « à ma place tu dois savoir si sont des jeunes... des jeunes ou des gens plus âgés parce que... ils ils ne vont pas :::... ahn :: ahn :::... tsc » - - comment on dit querer ?
(R2)27S : Ils ne vont pas vouloir.
(R2)28C : Vouloir... oui ahn ((batida na mão))... « ils ne vont pas vouloir les mêmes choses »...
(R2)29S : Hum hum.

No excerto acima, notamos que a forma de referenciar os alunos pelo termo *public* não é aleatória, mas faz parte de um processo de reflexão em que o agente-produtor questiona a sua própria prática, algo que se iniciou a partir da observação das instruções dadas na IS. Assim, pensar sobre o público com o qual trabalha faz a professora pensar em seu próprio trabalho, e questionar a forma como o organiza.

A caracterização dos alunos se dá por meio da diferenciação que se estabelece a partir do critério da faixa etária, o que ocorre já no texto oriundo da instrução ao sócia.

(I2)2C : D'accord... bon... eh :: tu vas préparer un un/ le deuxième cours... d'accord ? du semestre... ahn :: comme ça tu tu connais déjà ... ahn :: les personnes... tes tes élèves... tu connais déjà tu sais s'il y a par exemple plus d/ plus de **jeunes** ou plus de de **gens qui sont plus âgés**... tu sais... on va supposer... qu'il y a... ahn plus/ plus de **jeunes** de de jeunes...et qu'il y a quatre personnes qui sont **plus âgés**.

O critério utilizado diferencia os alunos pelo uso dos termos *jeunes* e *plus âgés*. Tal diferenciação, feita na IS, mostra uma preocupação do agente-produtor em relação ao público com o qual trabalha. Como apontamos anteriormente, essa dualidade estabelecida pelas escolhas lexicais marcam o contexto de trabalho da professora Carina. A mesma

caracterização é retomada no texto oriundo do retorno ao coletivo, e as discussões feitas a partir do fator faixa etária levam à caracterização do trabalho do professor. É pela diferenciação que se faz do público que estão associados os termos que nos ajudam a compreender as dificuldades vividas em seu trabalho.

(R2)5C : [...] je regarde les personnes... j'étudie les personnes et à partir de ça je fais mon cours... je pense que ça **c'est compliqué** ahn... **c'est un peu bizarre** cette :: cette vision que j'ai... comme prof [...]

Notamos que o agente-produtor toma consciência de sua própria percepção de seu público, e o modo como ele conduz seu trabalho a partir dessa percepção é para ele algo visto como complicado e bizarro. Mais à frente, o agente-produtor percebe que sua preocupação é excessiva (*pourquoi je me préoccupe excessivement avec ça?*). A conclusão à qual a professora chega é que essa preocupação excessiva faz com que ela sinta necessidade de elaborar aulas específicas para cada turma e que, por fim, isso aumenta o seu trabalho.

(R2)30C : (...) Comment on fait... on fait ce qu'on a préparé... et on va fai/... on on on faire... **des petites adaptations à chaque groupe**... c'es c'est pour ça... je vais te dire ce qui me... me gêne... tsc tous les moments tous les tous les fois que j'ai préparé un cours... j'ai ::... tous les fois que je PRÉPARE un cours... **j'ai beaucoup de travail**... pourquoi ? Par/ parce que **je pense à chaque salle**... je fais de/ des adaptations tout le temps... et ça me donne **beaucoup de travail**.

O aumento de trabalho gerado pela preocupação em ser específico em cada grupo tem consequências não somente para o trabalho, mas também para a vida da professora. Por causa da sobrecarga gerada pela autocobrança, há também um acúmulo de estresse, e ela chega à conclusão de que tudo isso acaba sendo pesado (*ça me donne beaucoup de travail / je me stresse un peu / ça c'est un peu lourd*).

A preocupação com o público com o qual trabalha não é, entanto, o único fator que caracteriza o trabalho do professor. A tomada de decisões em vários aspectos, como a organização (*tu vas vraiment organiser l'ordre des activités qui sont dans le livre*) e a gestão do tempo (*c'est à toi d'organizer combien de temps chaque activité va dépenser*) são outros pontos levantados.

O professor é, na maioria das vezes, referenciado nos textos analisados por formas dêiticas (*je, tu, nous, on*), o que acreditamos ocorrer pelo fato de serem professores discutindo a própria atividade. Em algumas raras execuções, o agente-produtor usa termos como *prof* e

professeur para fazer referência a si mesmo (*c'est un peu bizarre cette vision que j'ai comme prof*).

No que se refere ao emprego dos dêiticos, é discutível o emprego do pronome *on*, já que a identificação de quem está sendo referenciado por esse dêitico só é possível quando são levados em consideração elementos contextuais. Em outros excertos, quando o agente-produtor usa o pronome *nous*, a referenciação feita é de si mesmo e do pesquisador, o que fica claro pelo fato de haver citação do contexto de trabalho, comum aos dois (*je pense que dans notre contexte, du cours extra, on a le lieu pour ahn appris les élèves ((sic)) le contexte formel et le contexte informel*).

Ainda no que se refere à referenciação dos professores e o contexto de trabalho, em dois momentos o agente-produtor nomeia especificamente dois colegas de trabalho, pontuando a ajuda que eles aportam no que se refere ao compartilhamento de atividades (*par exemple, Marcos T., il m'envoie beaucoup d'activités*) e mesmo no aprendizado do *métier* (*Ça c'est Lygia⁷⁷ qui m'a appris ça, elle utilise beaucoup cette chose de sensibilisation*).

3.2.2.8. Mecanismos de Responsabilização Enunciativa

O modo como o agente-produtor se posiciona em relação ao que é enunciado pode ser visto por meio das modalizações e inserção de vozes, como explicitamos a seguir.

Modalizações

Muitas das modalizações encontradas nos textos analisados são modalizações deônticas da ordem do dever. O uso desse tipo de modalizações era de se esperar, já que um dos textos analisados tem como característica a construção de injunções.

(I2)39C : Comment comment je pense ?... tu dois lire tout l'activ/ tout la le/ toute la leçon... et :: comprendre quel est le but de la leçon...

Há também o emprego de modalizações lógicas que indicam possibilidades no que se refere ao trabalho do professor.

⁷⁷ Lygia é a tutora da professora Carina.

(I2)93C : [(...) nous sommes obligés... à utiliser la méthode... et :: MAIS tu tu dois... eh :: avoir... quelque ::... liberté pour organiser l'ordre... par exemple l'exercice c'est/ tu n'est pas :: obligé de suivre... un deux trois quatre selon l'ordre du livre... **tu peux faire... tu peux commencer** avec l'activité trois et après tu vas retourner à un et tout ça... **tu peux faire ça...** ahn...

Nos textos analisados são empregadas também modalizações apreciativas, que denotam certas preferências do agente-produtor em detrimento de outras.

(I2)48S : Alors ahn :: d'abord je dois lire tout..
(I2)49C : [Tout.
(I2)50S : (...) pour ahn :: pour après choisir ce que je dois :: mettre...
(I2)51C : [quel est le mi/ **le mieux chemin** ((sic))... selon ta salle.
(I2)52S : [chemin pour arriver... d'accord.

Vozes

O agente-produtor insere no texto algumas vozes que marcam seu posicionamento em relação ao que é enunciado. Uma das vozes cuja inserção é percebida pelo uso do discurso direto é a sua própria voz em situação de sala de aula.

(I2)145C : C'est pour ça que c'est important d'utiliser tout... le livre et aussi des activités... supplémentaires.
(I2)146S : D'accord.
(I2)147C : Tu vas dire « **Ça c'est important parce que c'est une... méthode... on on travaille un peu librement maintenant mais on va arriver au livre... attends parce que je sais ce que je fais** » [...]

No exemplo dado acima, nota-se que, pela voz inserida no texto de IS, o agente-produtor marca seu posicionamento em relação a algumas demandas dos alunos. Mesmo sabendo que o uso do livro é obrigatório, a reconstituição de sua voz por meio do discurso direto denota que ele está seguro em relação aos caminhos que podem ser tomados em sua aula – no caso, o trabalho com atividades mais “livres” e o retorno ao uso do método adotado pelos cursos extracurriculares.

Por vezes, a voz do professor é na verdade, o que ele refletiu referente a algo de sua atividade. Não se trata, portanto, de uma reprodução da fala endereçada aos alunos, mas de uma lembrança sobre o que foi pensado para se chegar a determinada atitude.

(I2)31C : Mais... il y a des activités ou des parcours qui... parfois tu tu vas penser comme ça « **Ah non... ça c'est c'est mieux de faire avant ou après... Ah non je vais commencer par un autre ::** » par exemple [...]

Encontramos no texto a voz do professor iniciante, inserida por meio de escolhas lexicais feitas pelo agente-produtor. No excerto a seguir, percebemos que a inserção dessa voz mostra a forma como o professor se percebe, e seu posicionamento diante dessa percepção.

(I2)149C : [(...) parce que... parce que... c'est comme ça... eh ::... au/ **on apprend** à donner de cours... mais **pas très expérimenté** et tout ça... mais on a de méthode... les élèves... ils ils doivent savoir que... on utilise une méthode.

Como professor iniciante o agente-produtor demonstra no texto algumas preocupações. Uma delas é percebida quando verificamos a voz da eficácia no trabalho, quando o professor procura o maior aproveitamento com o menor esforço. A voz da eficácia no trabalho, cujo índice de inserção também são as escolhas lexicais, é inserida a partir da reflexão desencadeada pela IS e permeia as discussões feitas em uma das reuniões.

(R2)17C : C'est important de savoir quelles sont les personnes qui font partie de de ton cours... mais pourquoi... faire un cours qui qui est... spécifique pour ce/ pour ce public-là ? Non... tu peux fai/ tu peux... faire un cours qui est un peu :: - - comment on dit curinga ?

(R2)18J : Je sais pas.

(R2)19S : Oui... je sais pas.

(R2)20C : Qui qui peut :: **servir à tous les publics**.

Outra preocupação notada pelo agente-produtor é em relação à motivação dos alunos. Algumas escolhas lexicais feitas por ele evidenciam a inserção da voz da motivação, que, com uso de termos como *enthousiasme*, denota um investimento em motivar os alunos, como podemos perceber também no exemplo a seguir:

(I2)79C : [D'accord ? bon... tu fais cette activité... pourquoi je/ pourquoi tu dois faire ça ? pour... **briser la glace**.

(I2)80S : Hum hum.

(I2)81C : On commence le cours en faisant les personnes... **sourire** ahn :: se... enfin... utiliser un peu ce qu'elles connaissent déjà... essayer de parler un peu ::... enfin.

A voz da didática das línguas (LOUSADA, 2006) é também uma voz perceptível inserida na fala do agente-produtor por meio do emprego de alguns termos. As expressões

destacadas no excerto a seguir são oriundas da didática das línguas estrangeiras, marcando estratégias específicas usadas pelos professores de língua estrangeira. Isso pode ser percebido pela inclusão do jargão (AUTHIER-REVUZ, 2001) que introduz o discurso da didática: *briser la glace*.

(I2)79C : [D'accord ? bon... tu fais cette activité... pourquoi je/ pourquoi tu dois faire ça ? pour... **briser la glace**.

(I2)80S : Hum hum.

(I2)81C : On commence le cours en faisant les personnes... sourire

Em determinado excerto do texto do retorno ao coletivo o agente-produtor insere a voz da maternidade para se posicionar em relação a suas próprias escolhas. Essa voz é inserida no texto pelo fato de termos feito a discussão após o período em que a professor Carina afastou-se do trabalho devido ao nascimento de sua filha. Nota-se, portanto, que a inserção dessa voz demonstra um processo de reflexão muito pontual e particular, como vemos no excerto a seguir.

(R2)68C : (...) mais je pense que la question centrale c'est cette préoccupation avec le public...

(R2)69S : [Hum hum... Hum hum.

(R2)70C : (...) je je dois transformer un peu ça... et je pense - - c'est important de dire ça - - **la maternité... a me ::... me montré ?**

(R2)71S : m'a montrée.

(R2)72C : **m'a montrée...** ((batidas na mão)) oui... ahn que je me pré/ préoccupe ahn... un peu plus - - non - - tsc que je me pré/ préoccupe excessivement avec les autres.

Expostos os resultados de nossas análises, nos centraremos, a partir do próximo capítulo, em tecer nossas considerações finais a respeito desta pesquisa.

Capítulo IV – Considerações finais

Neste capítulo, faremos nossas considerações finais a respeito da pesquisa. O capítulo está dividido em duas partes: na primeira faremos a discussão dos resultados e na segunda nos dedicaremos às nossas conclusões. Na discussão dos resultados da pesquisa, procuraremos retomar o que está posto no início desta dissertação, portanto reveremos alguns pontos tratados na introdução, notadamente os que concernem ao fio condutor de nossa investigação, a saber, os objetivos gerais e nossas perguntas de pesquisa. Respondidas as perguntas de pesquisa, nos ateremos às nossas conclusões a respeito do estudo feito, quando lançaremos sobre nosso trabalho um olhar crítico, elencando algumas limitações, mas também as contribuições desta pesquisa e possíveis outros estudos a partir dela.

4.1. Discussão dos resultados

Tendo chegado ao final desta pesquisa, é importante lembrar-se de como ela se iniciou. Meu interesse em estudar o trabalho do professor, que surgiu após eu ter me tornado professor, norteou este estudo desde seu início. Ao notarmos que o trabalho é uma atividade humana complexa (BRONCKART, 2008), temos consciência de que para compreendê-lo é necessário não somente escutar o que os trabalhadores dizem sobre ele. Mais do que isso, a perspectiva teórica que adotamos considera que compreendemos o trabalho a partir do momento em que agimos para transformá-lo (FAÏTA, SAUJAT, 2010). Essa foi a escolha que fizemos ao lançarmos mão do método de instrução ao sócia, que não se configura como técnica de coleta de dados para uma pesquisa, mas, sobretudo, um método de intervenção no trabalho docente (SAUJAT, 2007; SAUJAT, 2005; AMIGUES, 2003). Acreditamos que escolhas como essa contribuíram não somente para os resultados que expomos em nossa pesquisa, mas também para a formação dos professores que participaram deste estudo, como discutiremos adiante.

Outro ponto central de nossa investigação se constitui a partir de nossa compreensão de que o trabalho do professor é regulado por prescrições e orientações oriundas desde órgãos reguladores nacionais, o que se dá por meio de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – (1997), adotado pelo Ministério da Educação como o documento máximo para a educação brasileira, até secretarias estaduais de educação, que divulgam leis,

decretos, portarias, e mesmo instituições de ensino, que no âmbito de ação local podem elaborar documentos que orientem os professores em sua atividade. Mesmo que os professores não tenham acesso direto aos documentos que prescrevem / orientam seu trabalho, compreendemos que os textos desses documentos constituem-se como o primeiro lugar de morfogênese da ação do professor (BRONCKART, 2008; MACHADO e BRONCKART, 2004), formando uma rede discursiva que irá, mesmo que indiretamente, incidir sobre seu trabalho. Pelo fato de constatarmos a importância desses textos, nossa investigação se deu também no sentido de estudá-los, de forma a compreender como eles afetam (ou não) o trabalho do professor.

O tema de nossa pesquisa se mostra relevante, pois pode trazer contribuições para o estudo do trabalho docente. Como visto no estado da arte, em nossa introdução, muitos estudos já foram feitos com essa mesma temática no Brasil e no exterior, o que confirma sua importância. Dado isso, a pergunta que pode ser feita é: se muitos estudos já foram feitos, qual o diferencial desta pesquisa? Acreditamos que um dos fatores que se configuram como um diferencial desta pesquisa é o contexto em que ela foi desenvolvida. Nosso contato com o ensino de francês na rede pública de São Paulo suscitou nosso interesse em compreender o trabalho do professor que atua nesse contexto; posteriormente, esse interesse foi aliado ao de compreender também como se dá o trabalho do professor nos cursos extracurriculares da FFLCH USP e sua relação com as prescrições / orientações que aí circulam. Desse modo, formamos um pequeno coletivo de trabalho e procuramos centrar as discussões iniciais nas dificuldades dos professores participantes em relação a seu trabalho. cremos que o fato de reunir dois professores de FLE que trabalham em contextos diferentes se constitui em um interessante diferencial de nosso estudo, nos levando a refletir sobre os fatores comuns e divergentes desse *métier*. Por mais que outras pesquisas já tenham se centrado no trabalho do professor de línguas estrangeiras, nossa investigação se mostra pertinente por aliar dois contextos de trabalho da esfera pública (a escola pública, onde estão sediados os CEL, e a universidade pública, que oferece os cursos extracurriculares à comunidade interna e externa), de modo a estabelecer a relação do trabalho feito nesses contextos com as prescrições, assim como a compreensão do trabalho docente aí realizado, partindo das dificuldades e desafios vividos pelos trabalhadores.

A relação entre o trabalho do professor e as prescrições / orientações é um dos pontos centrais que norteiam nossos objetivos específicos. Assim, o objetivo geral, que é o de estudar

o trabalho do professor de FLE no contexto de ensino dos CEL e dos cursos extracurriculares de francês da FFLCH USP, se desdobra em interesses mais pontuais que direcionam nossas perguntas de pesquisa, a saber: i) verificar em que medida o trabalho do professor é afetado (ou não) por textos que orientam esse trabalho; ii) verificar como o professor organiza seu trabalho, partindo do fato de que há carência de textos que orientam seu trabalho; iii) verificar como o professor vê seu trabalho e como vê a si mesmo nele. Quando apontamos, no segundo interesse explicitado, a carência de textos que orientam o trabalho do professor, partimos do fato de que na etapa preliminar da pesquisa houve uma busca pelos textos orientam o trabalho do professor dos CEL, sendo que tal busca se mostrou dificultosa por percebermos que grande parte das portarias e decretos divulgada pela Secretaria de Educação não tratava necessariamente de orientações direcionadas ao professor sobre como exercer seu *métier*, mas de orientações gerais direcionadas aos gestores do trabalho docente.

O primeiro documento que serve de orientação para o professor que atua nos CEL ao qual tivemos acesso, a Resolução SE 70 de 26/10/2010, doravante Resolução SE, tem como objetivo dispor sobre “os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos”. O segundo documento analisado nesta pesquisa é o *Cadre Européen Commun de Références*, doravante CECR, que passou a ser considerado após indicação de uma das professoras com a qual conversamos, ainda na etapa preliminar. Para ela, o CECR era um documento que ela considerava uma fonte de orientação, recorrendo a ele quando necessitava. O terceiro documento de nossa pesquisa, o *Guide du Moniteur*, é especificamente relacionado aos cursos extracurriculares de francês, e passou a ser considerado depois da inclusão desse contexto de trabalho como parte de nossa investigação. Essas etapas, de seleção e análise dos documentos, configuraram-se nas etapas preliminar e primeira da pesquisa, respectivamente.

Findada a primeira etapa, iniciamos a formação de um coletivo de trabalho com dois professores: o professor Jean, que trabalhava nos CEL, e a professora Carina, que atuava nos cursos extracurriculares de francês. O critério para a constituição desse coletivo foi principalmente o interesse dos professores em sua própria formação, uma vez que só assim é possível realizar uma intervenção na situação de trabalho. A constituição do coletivo se deu em duas reuniões com os professores participantes e o pesquisador, e as discussões foram feitas de forma que fosse possível a compreensão do trabalho dos dois professores nos dois

contextos. Nessas reuniões, foram levantados também os principais problemas e desafios vividos na situação de trabalho, uma vez que as dificuldades são a porta de entrada para a análise do trabalho (FAÏTA, SAUJAT, 2010). Após as duas reuniões para constituição do coletivo, iniciamos a primeira instrução ao sócia, que compreende a entrevista de instrução, as discussões sobre essa entrevista e o retorno ao coletivo para tratar dos dados dessa primeira entrevista. Esse primeiro processo foi sucedido por uma reunião de tomada de decisões, na qual os professores decidiram fazer outra instrução ao sócia sobre um tema que muito lhes interessava: a preparação de uma aula. Como feito na primeira instrução, a segunda também comportou uma entrevista, as respectivas discussões e o retorno ao coletivo. No total, essa etapa de intervenção se configurou em seis reuniões.

Tendo retomado os principais pontos referentes à pesquisa, passamos, a partir de agora, às considerações que podem ser feitas para atingirmos o objetivo específico deste estudo: as respostas das perguntas de pesquisa. A seguir, retomaremos as perguntas e as discutiremos à luz dos resultados de nossas análises e dos pressupostos teóricos adotados.

1. Como os textos que orientam o trabalho dos professores, oriundos de documentos oficiais e institucionais, interferem (ou não) em seu trabalho nos dois contextos?

Considerando os documentos analisados e as discussões feitas acerca do trabalho dos professores, podemos apontar que a Resolução SE está relacionada ao trabalho do professor que atua nos CEL e o *Guide du Moniteur* tem relação com o trabalho do professor que atua nos cursos extracurriculares de francês da FFLCH USP. O CECR é um documento que, por ter um status mais abrangente no contexto do ensino de línguas estrangeiras (e, nota-se, não somente o francês) tem relação com os dois contextos estudados na pesquisa. Mas como se constrói essa influência, se assim podemos dizer, em cada local de trabalho? Em primeiro lugar, atentamos para o fato de que, como informamos no capítulo II, o CECR foi mencionado por uma professora que atua nos CEL em uma etapa preliminar de nossa pesquisa como sendo o documento pelo qual ela se orientava em seu trabalho. Levando em consideração que, por motivos diversos, não é essa professora que participa da pesquisa, atentamos para o fato de que o professor Jean também conhece o CECR, o que pode ser notado pelo fato de ele ser um professor que participa frequentemente de formações docente. No que se refere aos cursos extracurriculares de francês, embora a professora Carina não o tenha mencionado diretamente, o material pedagógico usado em seu contexto de trabalho

(livro didático, caderno de exercícios, guia pedagógico) e que é mencionado na segunda instrução ao sósia é baseado no referido documento. Isso nos leva a crer que, mesmo sem mencioná-lo, a professora conhece o CECR e, de certa forma, tem seu trabalho influenciado por ele.

Em relação ao grau de interferência dos documentos no trabalho dos professores, consideramos que, no que concerne ao professor que atua nos CEL, tanto a Resolução SE quanto o CECR interferem muito pouco em seu trabalho. Como pudemos discutir na seção 3.1. do capítulo III, existe um distanciamento entre os documentos que orientam o trabalho do professor e sua atividade. A Resolução SE, por exemplo, apesar de poder ser considerado um documento de orientação dado seu objetivo, muitas vezes não é sequer lida pelos professores da rede estadual de ensino (muitos não têm conhecimento dela). Outro fator discutido é que seu caráter genérico não incide diretamente sobre a atividade prática do professor, uma vez que as orientações são muito genéricas, difusas. Um exemplo disso é que na análise dos mecanismos de responsabilização enunciativa encontramos a inserção de uma voz teórica geral que se constitui retomando aspectos sociais e pedagógicos do trabalho do professor. Ainda na inserção de vozes, há a voz da instituição escolar retomando pontos da rotina do professor, como as HTPCs e mesmo a voz do governo, quando o agente-produtor faz menção a exames como o SARESP, por exemplo. Por meio dessas inserções de vozes, notamos que há um distanciamento com a prática docente, já que muitos aspectos suscitados não são inerentes ao dia a dia do professor que leciona nos CEL – nesse contexto o SARESP não é aplicado, as HTPCs são feitas individualmente e, na maioria das vezes, para tratar de assuntos burocrático-administrativos da escola etc. Mesmo os aspectos sociais e pedagógicos suscitados pela voz teórica não são interferem diretamente em seu trabalho, antes têm uma relação indireta que só pode ser considerada ao fazermos sua associação com a rede discursiva que permeia o trabalho do professor (BRONCKART, 2008), como veremos na questão 4.

No que se refere ao CECR, notamos que não há também uma interferência direta sobre o trabalho do professor que atua nos CEL. Uma consideração passível de ser feita não se refere necessariamente ao trecho que analisamos, mas ao status do documento. Como pudemos pontuar na seção 3.1. do capítulo III, o CECR adquiriu um status de documento de orientação para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras quando se leva em conta também os conteúdos a serem ensinados o estabelecimento de níveis e critérios de avaliação. Sendo assim, uma interferência indireta em relação ao trabalho do professor que atua nos CEL

é o estabelecimento dos conteúdos a serem ensinados em cada nível e o contexto de salas multisseriadas nos centros de estudos de línguas. Nesse sentido, uma das dificuldades encontradas pelo professor que atua nos CEL é o fato de precisar trabalhar com níveis diferentes em uma mesma sala de aula, sendo que a dificuldade se dá por razões contextuais em cada CEL em relação aos níveis de ensino estabelecidos pelo CECR. As soluções encontradas pelo professor acontecem localmente, e colocar os alunos para se ajudarem nos parece uma estratégia para tentar contornar a dificuldade encontrada. A interferência do CECR nos cursos extracurriculares se dá de forma igualmente indireta e está relacionada à progressão que se estabelece no ensino de francês. Como o material pedagógico usado nesse contexto é elaborado a partir de orientações do CECR, a forma como o professor trabalha com o método tem influência indireta desse documento. Essa interferência nos parece, além de indireta, longínqua, já que ela está “diluída” no outro documento válido para o contexto dos cursos extracurriculares.

No que se refere ao contexto dos cursos extracurriculares de francês, consideramos que existe uma interferência maior do *Guide du Moniteur* no trabalho do professor que atua nesse contexto nos cursos extracurriculares de francês. Como também foi discutido na seção 3.1. do capítulo III, o mencionado documento tem uma relação direta com o trabalho dos professores dos cursos extracurriculares, uma vez que, estando estreitamente relacionado à organização do trabalho, possui orientações mais específicas nesse sentido. Um dos pontos que podem ser ressaltados é a orientação acerca da elaboração conjunta de um calendário para o curso e a progressão a ser feita com o livro, indicado nesse material, mas retomado pelo documento analisado. Tais orientações têm uma relação direta com a preocupação latente da professora Carina com o conteúdo e cronograma do curso, o que pôde ser constatado na entrevista de instrução ao sócia e discutido na seção 3.2 do capítulo III. Assim, a orientação dada interfere no modo como a professora deve pensar seu curso aula após aula, de modo a organizar seu trabalho e fazer com que todo o conteúdo seja dado no calendário previsto com seus pares.

2. Quais os pontos semelhantes e divergentes de tais textos oriundos de órgãos governamentais e de estabelecimentos de ensino em relação ao trabalho do professor?

A análise dos documentos nesta pesquisa nos mostrou que os três têm pontos semelhantes e divergentes entre si no que concerne ao trabalho do professor. De início, vale

retomar a síntese feita na seção 3.1. do capítulo III para mostrar que as análises apontam uma relação entre os documentos mesmo sem levarmos em conta o trabalho do professor, ou seja, considerando somente a constituição dos documentos em si. O fato de o CECR se configurar como um documento que pôde ter servido de base tanto para a Resolução SE quanto para o *Guide du Moniteur* aponta para fatores comuns que podem existir entre os três textos analisados.

Como resultados das análises, pudemos ver que, nos três textos analisados, há prescrições / orientações que são construídas por meio das sequências injuntivas percebidas. Se esse caráter injuntivo é inerente aos três textos, portanto um ponto comum, é perceptível, por outro lado, que um ponto divergente é como essa injunção se constrói. No CECR, trata-se de uma injunção fluida, difusa e pouco marcada, já que o documento não se pretende prescritivo; na Resolução SE, a construção da injunção se dá de forma igualmente fluida, difusa, uma vez que as sequências injuntivas são percebidas pelo uso dos verbos no infinitivo; já no *Guide du Moniteur*, percebemos que o sentido injuntivo do texto se constrói mais claramente, já que há muitas modalizações da ordem do dever e o emprego de verbos no imperativo. Concluímos, portanto, que em se tratando de textos que prescrevem / orientam o trabalho do professor, essa prescrição construída por meio de injunções feitas nos textos se constrói de forma mais ou menos similar no CECR e na Resolução SE, o que os diferencia do *Guide du Moniteur*. O status que os documentos têm, é sempre bom reforçar, coopera para que as orientações sejam postas de uma forma ou de outra.

Outro fator passível de ser retomado para discutir nossa segunda pergunta de pesquisa é o uso de modalizações nos textos analisados – e nos ateremos a falar de um tipo de modalização encontrada nos três textos: as modalizações deônticas da ordem do dever. Em maior ou menor grau, os três documentos possuem modalizações deônticas que, de certa forma, orientam as ações dos professores. O que diverge na análise dessas modalizações é a quais aspectos do texto elas estão associadas. No CECR, pontuamos que as modalizações incidem sobre aspectos gerais do trabalho do professor, tais como seu comportamento ou a maneira de agir em sala de aula em relação aos alunos e aos suportes; na Resolução SE, as modalizações também incidem sobre aspectos gerais do trabalho docente, tais como a formação e o tratar com a equipe escolar; no *Guide du Moniteur*, por sua vez, as modalizações deônticas incidem sobre ações mais pontuais e localizadas do trabalho do professor, mostrando que os aspectos mais específicos de seu trabalho são contemplados – por exemplo,

a necessidade de contatar o serviço que gere o curso para relatar um problema de sala de aula. Esse ponto divergente dos textos que orientam o trabalho do professor coopera para a discussão levantada anteriormente: o caráter diferenciado dos três textos em relação ao posicionamento que se assume frente ao trabalho do professor.

O contexto de produção dos três textos nos leva a discutir outra diferença entre eles. Por um lado, o CECR e a Resolução SE são documentos que orientam o trabalho do professor de forma mais generalizada e mais distante do cotidiano vivido pelos trabalhadores. Esse fator indica que retomam uma dimensão mais impessoal do trabalho, segundo Clot (2008). É pelo fato de eles estarem mais alinhados a essa dimensão impessoal do trabalho que as prescrições são fluidas, difusas. Por outro, o *Guide du Moniteur* é um documento mais próximo do contexto de trabalho dos professores, e por isso traz dimensões mais cotidianas do trabalho. É por esse motivo que as prescrições são construídas de forma mais precisas (uso de modalizações deônticas e verbos no imperativo). Essa característica desse documento parece indicar uma dimensão interpessoal do trabalho (CLOT, 2008), uma vez que, se levarmos em conta o contexto de produção sociossubjetivo, os destinatários do texto estão mais próximos ao enunciador. O contexto sociossubjetivo de produção desse documento nos permite entrever seu alinhamento com outra dimensão do trabalho: levando em consideração que o enunciador do *Guide du Moniteur* é um professor-monitor mais experiente que passa orientações aos novos professores, podemos considerar que esse documento retoma a dimensão transpessoal do trabalho (CLOT, 2008), uma vez que é pelos próprios atores do trabalho que o documento se constrói. Essa conclusão é reforçada quando consideramos, como dito no item 3.1.1. do capítulo III, que esse documento é frequentemente atualizado, e essa atualização é proposta e feita, por vezes, pelos próprios professores-monitores. Por meio dessa prática, notamos que cada professor-monitor pode deixar “sua marca”, contribuindo para um histórico do *métier* de professor-monitor nesse contexto, algo característico da dimensão transpessoal do trabalho (CLOT, 2008).

3. Há orientações para o trabalho dos professores nos dois contextos que não estão explícitas nos documentos oficiais? Quais?

Na terceira etapa da pesquisa, foi possível identificar algumas orientações que não são dadas aos professores pelos documentos oficiais analisados, mas por instâncias que estão implicadas em seu contexto de trabalho. Há orientações dadas, por exemplo, pela coordenação

nos dois contextos. A análise das vozes inseridas nos textos oriundos das instruções ao sócia evidenciou a inserção de algumas vozes que orientam o professor em relação a ações vistas como corretas, a serem seguidas.

No que se refere aos CEL, notamos que a inserção da voz da coordenação ocorre para orientar o trabalho do professor Jean no que se refere à prática de falar francês com seus alunos, algo prescrito pela coordenação por meio da injunção “*il faut parler français*”. Outra prescrição que não está explicitada nos documentos oficiais e é feita pela coordenação ao professor Jean diz respeito à configuração do curso nos centros de estudos de línguas. Como o curso é livre e os alunos são adolescentes que não têm a obrigatoriedade de estudar francês (algo mencionado várias vezes pelo professor), há uma prescrição implícita de não perder os alunos que frequentam o curso, caso contrário as salas serão diminuídas no semestre seguinte, o que acarreta riscos para a manutenção do posto de trabalho que o professor tem – isso se dá pela lógica “menos alunos = menos salas = menos aulas = menos oportunidade de trabalho”.

Ainda no contexto de trabalho dos CEL, percebemos pela análise de vozes na instrução ao sócia outra prescrição que não está nos documentos oficiais analisados. No entanto, diferentemente da prescrição mencionada anteriormente, trata-se de uma voz que “vem de fora” do contexto de trabalho do professor. A inserção dessa voz ocorre sem que seu emissor seja identificado, portanto não sabemos quem é a fonte da prescrição implícita e indireta que ela incorpora. É perceptível, no entanto, que se trata do que podemos chamar de uma “instância avaliadora” do trabalho do professor, já que essa voz questiona: “*pourquoi aucun vos élèves n’est pas allé en France?*” (sic). Esclarecemos que, ao inserir esse questionamento, o professor Jean reportava-se a um concurso dirigido aos alunos dos CEL, em que eles ganharam bolsas de estudos para estudar no exterior. O questionamento vindo de alguém de fora do contexto dos CEL traz consigo a injunção implícita de que o professor, de certa forma e sem saber ao certo como, deve fazer com que seus alunos consigam a bolsa para estudar no exterior. O questionamento não identificado se configura como uma prescrição, sobretudo, por vir de uma instância avaliadora do trabalho do professor, o que se configura em uma relação hierárquica e uma prescrição descendente (DANIELLOU, 2002).

Nos cursos extracurriculares, identificamos que há também prescrições para o trabalho do professor que não estão nos documentos analisados. Antes de nos atermos à prescrição propriamente dita, destacamos que a coordenação parece se configurar como uma instância avaliadora do trabalho do professor, e essa visão que o professor tem dessa instância

avaliadora faz com que ele considere como prescrições antecipadas a avaliação de seu trabalho. É por esse viés que se constitui uma orientação implícita oriunda da coordenação que verificamos em nossas análises, e é perceptível que mesmo que a prescrição seja dada indiretamente, ela parece ter importância para a professora Carina. Pela análise da inserção de vozes, percebemos que quando a professora insere a voz da coordenação em “*Erica va dire que c’est pas bon*”⁷⁸ há uma prescrição indireta da coordenação enquanto instância avaliadora, e a orientação é que as atividades referentes ao curso sejam feitas de maneira que fiquem boas, sejam aprovadas etc. (conteúdo), e que as aulas estejam ocorrendo conforme o previsto ao longo do semestre (cronograma). Assim, agir de modo a garantir a aprovação dessa instância avaliadora nos parece se configurar em uma preocupação da professora.

4. Quais os pontos semelhantes e divergentes de tais orientações nos dois contextos?

Pelas análises feitas na pesquisa, percebe-se que as prescrições que não estão explícitas nos documentos oficiais se constroem de maneira diferente nos dois contextos. Se retomarmos uma das prescrições feitas no contexto dos CEL, a orientação de falar francês durante as aulas, notamos que o que é orientado pela coordenação nesse contexto não se configura da mesma forma nos cursos extracurriculares. Pelas análises da primeira instrução ao sócia, um dos temas apontados no plano global dos conteúdos temáticos é justamente a dificuldade de alguns alunos em falar francês nas aulas, e, conseqüentemente, o uso do português e / a fala insuficiente dos alunos, o que parece incomodar, de certa forma, a professora Carina, que relata o fato como uma de suas dificuldades vividas em sala de aula. Ao fazermos, portanto, um comparativo, concluímos que a prescrição é a mesma: falar francês nas aulas. Essa prescrição, no entanto, opera em direções diferentes: nos CEL a prescrição é dada pela coordenação ao professor Jean, que não fala com os alunos em francês o tempo todo; nos cursos extracurriculares a prescrição é elaborada pela professora Carina a seus alunos, uma vez que ela fala em francês nas aulas e alguns deles não.

A fonte das prescrições não explicitadas pelos documentos analisados também é um fator divergente quando analisamos os dois contextos. Se nos cursos extracurriculares a prescrição apontada na questão anterior é, mesmo implícita e indiretamente, vinda da coordenação, nos CEL a prescrição pode vir tanto da coordenação – de maneira mais direta e

⁷⁸ A professora insere essa voz quando se refere ao conteúdo e ao cronograma do curso, duas de suas preocupações centrais.

explícita – como de instâncias avaliadoras externas – de maneira também implícita e indireta –, como discutido anteriormente. Se a coordenação dos centros de línguas é explícita ao orientar “*il faut parler français*”, é só por meio da interpretação da fala do professor (principalmente na resposta) que podemos entender o “*pourquoi aucun vos élèves n’est pas allé en France?*” (sic) como uma prescrição indireta. Acreditamos que o lugar de partida das orientações pode estar relacionado ao modo como os professores lidam com ela, o que será discutido na próxima questão. Antes de nos atermos a discutir o posicionamento dos professores, pontuamos ainda que uma prescrição pode existir em um contexto e não necessariamente em outro. A orientação indireta para manter os alunos e evitar a evasão é percebida no contexto dos CEL, porém essa diretriz não existe (ou não está explicitada na fala) para a professora que atua nos cursos extracurriculares da FFLCH USP.

O fato de termos como ponto semelhante nos dois contextos a prescrição “falar francês” nos leva considerar que a prática languageira adotada se configura como um traço do gênero profissional professor de FLE, já que, conforme Clot (2008: 77) o que é esperado em um gênero “concerne tanto as atividades técnicas e corporais quanto as atividades languageiras” (CLOT, 2008: 77)⁷⁹. Retomando o que o autor diz sobre gênero profissional, atentamos para a menção de “regras de conduta” que guiam a atividade profissional (CLOT, 2008: 76) e identificamos a prescrição de “falar a língua aprendida” como uma das regras que o professor de FLE deve seguir nos dois contextos – não só ele, como também os alunos. A ideia de falar somente no idioma aprendido remonta a Abordagem Direta (AD) no início do século XVI, em que o foco era que o aprendizado fosse feito integralmente na língua alvo, de modo que o aluno pudesse pensar nessa nova língua. A ideia difundida pela AD pode ser facilmente perceptível na fala dos professores de língua estrangeira, o que mostra que isso se tornou para esse grupo uma “maneira de fazer [e] de dizer” o *métier* de professor de língua estrangeira. Em nosso estudo, essa característica parece se particularizar no nível referente ao professor de línguas estrangeiras⁸⁰, já que esse dado do gênero profissional poderia ser suscitado também por professores que ensinam outros idiomas.

Não é somente das orientações que partem dos outros que encontramos traços do gênero profissional. Nossos dados evidenciam a ocorrência de autoprescrições (DANIELLOU, 2002) feitas pelos dois professores, o que emerge também da análise das

⁷⁹ Tradução nossa.

⁸⁰ A menção dos níveis feita aqui refere-se à figura da pirâmide invertida (Figura 1.6), que consta no item 1.3.3. do capítulo I.

vozes inseridas nos textos analisados. Como visto no capítulo III, uma das vozes inseridas pelos professores é a voz da motivação, que mostra a necessidade vivida pelos professores de direcionar seu agir de forma a suscitar tal motivação nos alunos. A inserção da voz da motivação se configura como outro elemento inerente ao gênero profissional professor de FLE. Considerando o contexto de atuação dos CEL, essa “maneira de fazer” (CLOT, 2008: 76) do professor Jean está ligada à orientação implícita de que ele não pode perder alunos, o que ocasionaria o fechamento de salas, conseqüente diminuição no público do curso e ainda ameaçaria seu posto de trabalho. Tratando-se de um contexto em que o curso é oferecido a adolescentes, que, nas palavras do próprio professor Jean, “não têm necessidade de aprender francês”, esse elemento motivacional é de extrema importância, tanto que dele decorrem inúmeras posturas adotadas pelo professor, como a de distanciar-se do professor do ensino regular, a necessidade de motivar os alunos, ganhar e cativar a sala etc. No contexto de atuação da professora Carina ocorre a mesma preocupação. Mesmo que não haja uma preocupação visível com a evasão dos alunos (mesmo porque o público com o qual se trabalha é diferente do público dos CEL), trata-se também de um curso livre oferecido na universidade. Se a evasão não chega a ser uma preocupação, o fato de o curso ser de extensão universitária também lhe gera uma preocupação a respeito da motivação dos alunos. Para além do que notamos nos índices de inserção da voz da motivação, percebe-se também uma preocupação da professora com a forma pela qual os alunos veem suas aulas, o que é explicitado na segunda instrução ao sócia, que trata da preparação de uma aula:

(R2)48C : Parce que je me préocupe avec la préparation... d’avance.

(R2)49S : [Hum hum.

(R2)50C : Je/ « Ah non... cette ::... il y a deux dames qui ne vont pas ::... ahn aimer cet exercice-là » [...]

Acreditamos que a preocupação mencionada pela professora é um dos fatores que propiciam a inserção da voz da motivação em sua fala. Dessa forma, a preocupação em fazer os alunos sorrirem, quebrar o gelo nas aulas, motivar, ganhar e cativar a sala, entre outros, são, nas palavras de Clot (2008: 76), “maneiras de sentir” o *métier*, e se configuram em uma característica do gênero profissional.

5. Qual é o posicionamento dos professores de francês nos dois contextos em relação: - ao seu trabalho?

O posicionamento dos professores em relação a seu trabalho se dá de maneiras diferentes em relação a alguns aspectos. No contexto dos CEL, o professor Jean se posiciona preocupado em relação ao contexto em que trabalha. Manter os alunos e evitar a evasão, elaborar material, fazer com que suas aulas “funcionem” mesmo com as dificuldades encontradas se constituem nas principais preocupações do professor. Por vezes, nota-se em sua fala até mesmo uma desmotivação em continuar como docente nesse contexto, visto os desafios que lhe são colocados (a relação por vezes difícil com os alunos, a sensação permanente de falta e carência – de materiais, de orientações, de formação – que se percebe nesse contexto de trabalho). Por outro lado, percebemos também um alto grau de implicação em relação ao seu próprio trabalho. A hipótese levantada nas análises da primeira instrução ao sócia – em relação ao frequente uso dos dêiticos pessoais *je* e *on* quando o solicitado é que se faça uso do *tu* quando forem dadas as instruções – ganha força quando associamos a implicação do professor com a carência de prescrições percebida em seu contexto de trabalho. Assim, parece-nos que o grau elevado de implicação notado na instrução ao sócia vem preencher a lacuna da falta de orientações pontuais em seu trabalho, e se configura numa forma de posicionamento em relação ao próprio trabalho.

No contexto dos cursos extracurriculares, a professora Carina também se posiciona de forma preocupada, mas, diferentemente do professor Jean, essa preocupação é com sua atuação enquanto professora. Os dilemas vividos em relação ao seu trabalho têm relação ao modo como os alunos, os pares e a coordenação a veem. Como uma das características de seu contexto de trabalho é a organização do trabalho, é perceptível sua preocupação em “fazer certo”, e cremos que isso tem relação com sua preocupação com a imagem que passa de seu trabalho a seus pares, à coordenação, a seus alunos. Em nossas análises, alguns pontos levantados no plano global dos conteúdos temáticos e nas escolhas lexicais mostram que essa preocupação a estressa e angustia muitas vezes, já que a autocobrança a leva também a ter uma sobrecarga de trabalho. As análises do último retorno ao coletivo indicam que ocorre uma tomada de consciência da professora em relação a essas preocupações. É por ter acesso a características de seu próprio trabalho verbalizadas por outro que a professora parece tomar consciência de aspectos de seu trabalho que estavam antes implícitos para si mesma. Essa tomada de consciência nos parece uma oportunidade para que a professora repense seu agir e

visualize outras possibilidades. de ação. É nesse sentido que poderíamos enxergar a instrução ao sósia como um método que pode propiciar o desenvolvimento dos professores por basear-se na força motriz do diálogo. Embora não possamos afirmar com propriedade, por não se tratar de um estudo longitudinal, parece haver, em nosso estudo, indícios de que as verbalizações propiciadas pela instrução ao sósia possam ter agido enquanto instrumentos para o desenvolvimento dos professores envolvidos.

Há um posicionamento comum dos professores em relação a seu trabalho: ambos colocam o aluno no centro de sua atividade, e as preocupações, seja em relação a aspectos contextuais ou a própria atuação, giram em torno dos alunos. Mas que alunos são esses? No contexto dos CEL, os alunos são adolescentes, estudam francês porque querem e não têm "necessidade" ou não são pressionados a aprender o idioma, como por vezes ocorre em relação ao inglês. A partir dessas características, a fala do professor Jean mostra-se cuidadosa no tratar com esses alunos "*parce qu'ils sont adolescents*" (é uma frase repetida na primeira instrução ao sósia). Ao mesmo tempo, são alunos que precisam ser motivados pelo professor em todo o tempo e o fator "*motivation*" está muito marcado em sua fala, sobretudo na última instrução ao sósia. Para a professora Carina, igualmente, o público é uma constante preocupação, e tanto na primeira instrução ao sósia quanto na segunda, seus conflitos são delineados em torno de sua relação com seus alunos. Um dos pontos que coopera para essa interpretação é a análise da coesão nominal e a verificação das escolhas lexicais: a dicotomia *jeunes* e *plus âgés* se estabelece na fala da professora Carina, que pontua sua dificuldade em trabalhar com os mais velhos e se posiciona dando preferência a trabalhar com os mais jovens. Para além dessa dicotomia, a professora percebe que há no contexto dos cursos extracurriculares alunos que estudam francês por outros motivos que não o 'simples' aprendizado. As pessoas buscam algo a mais no curso, e isso se constrói na fala da professora como uma das características do curso, principalmente em relação aos alunos mais velhos. Há aí uma relação que se estabelece entre a professora, que se vê / via como alguém que está lá para "ensinar o conteúdo", e os alunos, que podem estar procurando algo a mais – ela menciona que muitos querem "*remplir un trou dans leur vie*". Colocar o aluno no centro de sua atividade é um fator que nos remete à dimensão interpessoal do trabalho (Roger, 2007), uma vez que as preocupações dos professores estão direcionadas aos destinatários de sua ação.

A semelhança que se mostra na relação do trabalho dos professores e o público com o qual eles lidam no ensino do francês nos dois contextos nos leva à seguinte conclusão: o lugar que o francês ocupa no ensino de línguas no Brasil não é um lugar que tem relação com a ideia de necessidade, como é o caso do inglês e mesmo do espanhol. Ao olharmos com atenção para o contexto de produção da Resolução SE, percebemos que desde os documentos oficiais o francês ocupa um lugar suplementar junto a outros idiomas, o que se confirma pelo fato de que não há uma seção no referido documento que se dirija especificamente aos professores de francês que atuam nos CEL, antes eles são orientados a considerar o que está posto para os professores de espanhol. Para alguns alunos, isso se confirma e se realiza no aprendizado do idioma, já que por vezes o engajamento para falar francês na aula não é grande (caso dos cursos extracurriculares) ou mesmo os alunos pedem que o professor fale em português (caso dos CEL). Para o professor Jean, o fato de os alunos não verem o estudo do francês como uma prioridade (o que coloca o fator motivação em um lugar central do curso) parece estar mais claro, pois ele se mostra consciente de seu público e mais tranquilo em relação a isso. O que o desmotiva, por vezes, são os impedimentos estruturais que se colocam em seu contexto. Para a professora Carina, no entanto, é a partir de suas reflexões a respeito da primeira instrução ao sócia que ela parece perceber mais claramente o status diferenciado do francês em relação a outras línguas, já que isso chama a sua atenção e é o trecho que ela traz para as discussões do retorno ao coletivo. Na segunda instrução ao sócia, ela parece ter assimilado essa característica do curso que é inerente ao seu trabalho, e centra-se mais em sua atividade como professora⁸¹.

- aos textos que o orientam?

Nas IS, ou seja, na fala dos professores, não há menção direta aos textos que orientam o trabalho analisados nesta pesquisa. O silêncio em relação a esses documentos não quer dizer necessariamente que eles não influenciem o trabalho do professor, uma vez que ao menos dois dos documentos analisados são conhecidos pelos dois professores participantes da pesquisa: os dois conhecem o CECR, mesmo que não integralmente, e a professora Carina certamente leu o *Guide du Moniteur*, já que se trata de um documento enviado a todos os professores-

⁸¹ Para confirmar essa hipótese, seria necessário que fôssemos mais a fundo para pesquisar, com outros métodos, dados e teoria, o lugar que o francês ocupa no ensino de idiomas no Brasil. Como desviaríamos sobremaneira de nossos objetivos de pesquisa, pode ser uma sugestão para estudos futuros: o lugar do francês no ensino e aprendizagem de idiomas no Brasil e a relação disso com o trabalho do professor de FLE.

monitores que iniciam suas atividades nos cursos extracurriculares de francês. Em uma das reuniões, o professor Jean menciona um documento que versa sobre o nível de estudo do francês que pode / deve ser alcançado pelos alunos que estudam no CEL pelo período completo do curso (3 anos). Em seu ponto de vista, os alunos podem ir além do que indica o documento, já que a carga horária referente a 3 anos propicia um número de horas que seria apropriado para não só alcançar o nível proposto, mas ir além. A professora Carina, no entanto, não faz menção direta a nenhum documento.

Questionamo-nos acerca do que esse silêncio pode significar e fazemos nossas hipóteses. Estamos cientes de que não lhes foi feito questionamentos acerca dos textos que orientam o trabalho do professor ao longo da etapa que envolveu as instruções ao sócia, já que, justamente, este tipo de questionamento não faz parte do método que adotamos. Sabemos igualmente que possivelmente o professor Jean não tenha lido a Resolução SE analisada nesta pesquisa, mas podemos pontuar alguns fatores em relação ao esse silêncio.

Como mencionado anteriormente, os textos que prescrevem / orientam o trabalho do professor fazem parte de uma rede discursiva que permeia seu trabalho. Segundo Bronckart e Machado (2004), essa rede discursiva é constitutiva do trabalho do professor e, mesmo que indiretamente, interfere em seu trabalho. Em nossas análises, percebemos que a Resolução SE evoca vários saberes que devem fazer parte do conhecimento dos professores que atuam na rede estadual de ensino. Por meio da inserção de uma voz teórica geral, questões advindas da sociologia situam o professor como um indivíduo com um papel social marcado, sendo a ele imputadas questões das políticas públicas para a educação, da cultura geral e conhecimento cultural difundido na sociedade, da escola inclusiva, das novas demandas da sociedade do conhecimento etc. De forma análoga, essa voz teórica insere aspectos dos saberes pedagógicos, e, sem ser específica ou diretiva, pontua elementos como a transposição didática, o contrato didático, o planejamento, a gestão de classe, a avaliação de aprendizagem, a relação professor-aluno, a gestão de sala de aula e os desníveis de aprendizagem numa mesma sala, imputando-os também ao professor. No entanto, essas vozes não indicam para o professor como ele pode atender às novas demandas da sociedade, como pode incluir os alunos na sala de aula, como pode gerir a classe e os desníveis de aprendizagem, enfim, como em outros documentos de orientação, que prescrevem o trabalho do professor (Bronckart e Machado, 2004; Lousada, 2006), não se diz ao professor como atingir os resultados que são

esperados dele⁸². Por outro lado, o levantamento de algumas escolhas lexicais feitas pelo professor Jean evidenciam uma forma peculiar de como ele percebe seu *métier*. Por esse índice de análise, vemos que Jean afere ao professor papéis como de um mágico, um palhaço, um sedutor, ou seja, alguém que precisa fazer sempre mais do que dar aula, alguém que faz esforços para ir além das responsabilidades de sua profissão. Ser um mágico para “fazer milagre” nas aulas, um palhaço que cativa a atenção e a benevolência de seu público e um sedutor, que seduz a plateia e a traz para si podem ser consideradas atribuições que estão além da profissão de ensino. Percebemos aqui uma ligação com as orientações construídas na Resolução SE, em que alguns aspectos da sociologia parecem ir além das atribuições do professor. Em outras palavras, para realizar o que é esperado dele, professor sente a necessidade de lançar mão de várias estratégias que, muitas vezes, vão além do que se espera de um professor.

Assim, se associarmos o que é colocado no documento de orientação ao que é dito pelo professor, podemos construir a hipótese de que a voz teórica que atribui ao professor responsabilidades que vão além das suas chega até o professor de maneira indireta, de forma que ele acaba por reformular essas prescrições que vão além de sua responsabilidade, fazendo com que sua visão de um professor seja a de alguém que faz além do que lhe é realmente cabível, no caso, ser um mágico, ser um palhaço, ser um sedutor. Essas atribuições notadas nas escolhas lexicais do professor Jean nos parece ser uma reconfiguração da carga de demandas que se faz ao docente em seu contexto de trabalho. O discurso da Resolução aparece diluído nessa rede discursiva que permeia o trabalho docente e é formada pelas falas dos superiores hierárquicos nas instituições (diretores de escolas, coordenadores pedagógicos no contexto de HTPCs e reuniões pedagógicas) e mesmo pela fala de pares, de alunos e de pais / responsáveis. A informação contida no documento se dilui nessas trocas, fazendo com que as ideias circundem o trabalho por meio desses discursos informais. Para Jean, isso aparece como dificuldades e desafios em sua atividade, já que se espera dele muita coisa e ele percebe isso. Temos, aqui, mais um exemplo da figura idealizada do professor que circula nos documentos oficiais e que gera expectativas em relação ao seu trabalho, como já foi apontado em outras pesquisas (LOUSADA, 2006; LOUSADA, 2011; BUENO, 2009).

⁸² As observações sobre o status desse documento, feitas na seção 3.1.5., justificam o fato de esse documento não atentar para pontos específicos do trabalho do professor.

A hipótese que fazemos em relação ao documento pertencente aos cursos extracurriculares é que, mesmo de maneira indireta, a organização do trabalho que permeia todo o texto e se configura até mesmo como uma voz, se torna para a professora um dos motivos de seu estresse. As análises feitas mostram um esforço e uma cobrança por parte da professora em relação a si mesma, de forma que ela cuida para fazer tudo da maneira mais correta para atender o que se prescreve, as expectativas de seus alunos, de seus superiores hierárquicos e de seus próprios pares. Retomando o contexto de produção do *Guide du Moniteur*, ele foi escrito com a contribuição de monitores mais experientes, que se configuram como pares no contexto de atuação da professora Carina. A voz da organização, que permeia todo o texto, tem a preocupação de fazer as coisas corretamente, e parece se preocupar com a seriedade do curso, as expectativas dos alunos etc. Essa voz parece causar certa pressão na professora, e isso porque talvez ela perceba uma orientação para ‘fazer corretamente’ no documento. O fato de o documento ter sido escrito com a colaboração de pares mais experientes parece colaborar para a sua autocobrança, uma vez que a professora pode se comparar a esses pares e vê-los como um ‘ideal a ser alcançado’ no que se refere à organização.

Sendo assim, vemos que, embora diferentes, tanto a Resolução SE quanto o *Guide du Moniteur* acabam gerando expectativas e cobranças por parte dos professores voluntários deste estudo.

- às orientações para o seu trabalho, quer sejam explícitas ou não?

Alguns posicionamentos frente às orientações recebidas são bem claros e se mostram na forma de respostas que são dadas a essas orientações. No caso do professor Jean, por exemplo, ele responde à orientação “*il faut parler français*”, dada pela coordenação, com refutações. Segundo ele mesmo pontua, a coordenação não conhece o contexto o suficiente para entender que é difícil dar aula somente em francês nas salas dos CEL. Esse posicionamento pode indicar que por vezes as prescrições descendentes não são sequer bem aceitas e são prontamente recusadas, uma vez que elas não dão conta da realidade vivida pelo profissional em seu contexto diário de trabalho. Por outro lado, a orientação implícita de manter os alunos no curso e evitar a evasão parece ser justamente a que norteia o trabalho do professor, já que a partir dela ele realiza uma série de ações que têm como claro objetivo a continuidade do curso nos CEL, o que só ocorre se houver manutenção das turmas e

assiduidade dos alunos. No último retorno ao coletivo, acreditamos que as reconcepções, as autoprescrições elaboradas (*captiver la salle, gagner la salle, motiver les élèves*) têm estreita relação com a prescrição implícita de manter os alunos no curso. Nesse mesmo sentido, tais autoprescrições parecem se configurar como uma tentativa de fazer o que já estava pontuado desde a primeira instrução ao sócia: comportar-se diferentemente de um professor do ensino regular.

Quanto à professora Carina, as orientações de seu contexto de trabalho – tanto as que constam no *Guide du Moniteur* quanto as implícitas – parecem stressá-la, já que as reconcepções dessas prescrições feitas para si mesmo aumentam seu trabalho. Seguir o cronograma, conseguir trabalhar com todo o conteúdo sem estar atrasada e mesmo atender às expectativas dos alunos e ser compatível com seus pares parece ser fonte de estresse para a professora. Isso se mostra mais claramente nas análises dos retornos ao coletivo, já que estes momentos se configuram como tomadas de consciência a respeito de seu próprio trabalho por meio da linguagem. Nesses retornos, novas possibilidades para o seu agir são visualizadas, e as decisões vão desde “atentar-se mais às pessoas e menos ao conteúdo” (primeiro retorno ao coletivo) até “elaborar um curso que, com pequenas adaptações, sirva para todas as suas turmas”. Tais decisões são tomadas com vistas a melhorar a eficácia no trabalho, de modo que o “trabalhar rápido” e o “trabalho pesado” mencionados pela professora seja diminuído. Nesse sentido, o método de instrução ao sócia parece ter propiciado um momento para tomada de consciência sobre sua atividade de trabalho, contribuindo para que a professora amplie seu poder de agir em relação a ela (CLOT, 2010).

De forma geral, pudemos observar que os documentos oficiais que prescrevem o trabalho do professor não exercem grande influência direta em sua prática cotidiana, o que já foi observado em outras pesquisas (LOUSADA, 2006, 2011; BRONCKART e MACHADO, 2004). Isso levanta duas questões: por um lado, o fato de que os documentos oficiais estão muito distantes do cotidiano do trabalho educacional e, por isso, seu alcance é limitado; por outro lado, essa constatação nos leva a nos indagar sobre como deveriam ser, de fato, esses documentos para que possam ter uma contribuição maior para o trabalho de ensino do professor. Embora não tenhamos uma resposta pronta a essa pergunta, parece-nos que seria necessário que tais documentos, mesmo que abarcassem aspectos gerais do trabalho do professor, também se preocupassem em tocar em pontos inerentes ao contexto de trabalho em que realmente estão inseridos os trabalhadores, ou seja, questões relativas ao seu cotidiano.

Dessa forma, os documentos representariam uma dimensão impessoal do trabalho, mas também teriam traços da dimensão interpessoal ao se revelar uma preocupação com o destinatário das orientações (ROGER, 2007). Partindo dessas duas preocupações, que podemos denominar de aspectos gerais e aspectos específicos, os documentos orientariam a atividade de ensino de forma contextualizada, de modo que o professor pudesse se reconhecer e reconhecer o cotidiano de seu trabalho em tais orientações, e a partir disso fazer escolhas que poderiam ou não ir de encontro a elas.

Nossas análises e as reflexões feitas a partir dos resultados encontrados nos propiciaram as respostas das questões de pesquisa, tal como colocado anteriormente. Dessa forma, consideramos que nossos objetivos específicos foram alcançados. O processo de reflexão acerca dessa pesquisa, no entanto, não se estancou somente com o cumprimento dessa etapa. A seguir, portanto, fazemos nossas conclusões pontuando nossos acertos, nossas contribuições, nossas limitações e indicações de estudos que podem ser continuidade de nossa investigação.

4.2. Conclusões

Nas conclusões de nossa pesquisa, observamos, como já salientado, que tivemos limitações quanto algumas etapas de sua realização, sobretudo no que concerne à aplicação do método de instrução ao sócia. De início, vale pontuar que, como pesquisador, essa foi a primeira experiência com o uso de métodos indiretos, o que colaborou para que alguns pontos não fossem tão bem desenvolvidos. No início da pesquisa, o único contato com a instrução ao sócia foi por meio da leitura de textos que relatavam estudos feitos com o uso desse método. Sem o contato prático, creio que não reforçamos o suficiente com os professores participantes como se daria o uso desse método de intervenção no trabalho. Ao olhar nossos dados com olhos críticos, percebemos que o fato de não termos conseguido um uso mais amplo do *tu* na instrução, além da ocorrência de algumas interrupções se configuram como limitações de nossa produção de dados. Ressaltamos que houve tentativas pontuais de reconduzir a entrevista de instrução ao sócia para fazer com que se usasse o *tu* no lugar do *je*, como é de praxe no método, mas algumas tentativas foram frustradas. Nesse sentido, o estudo funcionou como um laboratório de aprendizagem do método instrução ao sócia, o que nos leva a crer que, em futuras intervenções, poderemos fazer melhor uso das IS.

Por outro lado, o uso da instrução ao sócia neste estudo traz também contribuições para o aporte teórico da clínica da atividade e para as pesquisas desenvolvidas no Grupo ALTER-AGE e Grupo ALTER. Uma das contribuições da pesquisa para o quadro teórico que a sustenta é o fato de mostrarmos a possibilidade do uso da instrução ao sócia como dispositivo de formação pluri-institucional. Isso pode ser atestado pela formação de um coletivo de trabalho composto de pessoas de instituições diferentes, o que, guardadas as dificuldades iniciais, se mostrou possível por termos conseguido levar a cabo o processo de intervenção com a aplicação das duas instruções ao sócia e, sobretudo, por termos conseguido aproximar os dois professores, criando uma cumplicidade entre eles e aproximando o professor Jean do contexto de trabalho dos cursos extracurriculares⁸³. Nossa contribuição se dá também pelo fato de que, ao conseguirmos formar o coletivo de trabalho com duas instituições diferentes, colocamos em discussão convergências e divergências percebidas nos dois contextos. Em termos de formação, podemos considerar que esse fator é enriquecedor do processo formativo, já que, como visto, enxergar a própria situação de trabalho pelos olhos de outro pode cooperar grandemente em termos de formação e desenvolvimento. Isso é válido se considerarmos os dois professores envolvidos neste estudo, que tiveram um desenvolvimento ao participar da IS, mas também, da própria reflexão sobre a formação, já que nossa pesquisa poderá ficar disponível para consulta de todos e poderá servir, ao menos nos cursos extracurriculares de francês, do qual somos mais próximos, para transformações na situação de trabalho.

Uma das contribuições da pesquisa é o fornecimento, mesmo que indireto, de dados contextuais que auxiliem futuros professores e aspirantes a trabalhar nos CEL e nos cursos extracurriculares. De acordo com Bueno (2013), as questões relativas à realidade de cada lugar merecem atenção, uma vez que o jovem professor pode se decepcionar rapidamente frente a conflitos advindos da realidade de cada lugar. Dantas-Longhi (2013) atesta que muitos professores iniciam suas atividades nos cursos extracurriculares, sendo que para alguns deles trata-se da primeira experiência no *métier* de professor. O fato de os cursos extracurriculares serem um local de formação docente corrobora para que muitos jovens

⁸³ Isso pode ser verificado por sua participação em inúmeras atividades organizadas pelo grupo de professores-monitores dos cursos extracurriculares, tais como as *Journées de Formation* para professores de FLE e a *Journée des Apprenants*, ocasião em que o professor Jean e o pesquisador ofereceram uma oficina juntos. Vale mencionar também uma aproximação entre os dois contextos, uma vez que a partir desse contato do professor Jean com os cursos extracurriculares surgiu a iniciativa para a organização da *Journée des Apprenants du CEL*, que ocorreu com a contribuição do grupo de professores-monitores dos cursos extracurriculares.

professores iniciem sua atividade docente nesse local. O mesmo ocorre nos CEL, já que, pela flexibilidade no ingresso, é o primeiro local de trabalho de muitos professores recém-saídos da universidade - ou que ainda estão nela. Por esses motivos, acreditamos que nossa pesquisa traz, para tais professores iniciantes, notável contribuição, uma vez que fornece os dados contextuais tão importantes para quem inicia. Mas que dados são esses? Dois chamam a atenção: a solidão no trabalho percebida nos CEL aponta para necessidade de uma maior '*prise de décisions*', já que o docente que aí atua não tem acesso a muitas orientações específicas sobre o trabalho e, dependendo do CEL, é o único professor de francês a lecionar na unidade escolar; do lado dos cursos extracurriculares, uma possível heterogeneidade no grupo de professores, separados, pelo *Guide des Moniteurs* em mais ou menos experientes, pode gerar conflitos (internos ou mesmo externos) no contexto de trabalho. A importância dessa contribuição pode ser confirmada pela voz do professor iniciante, inserida na fala do professor Jean em uma de nossas análises: "*quand on sort de la fac, on pense que la vie est belle*", em que percebemos certa idealização do trabalho do professor, algo constatado anteriormente por Lousada (2011).

Outra contribuição desta pesquisa é o fato de termos identificado aspectos inerentes ao gênero profissional nos dois contextos estudados. Como mencionado anteriormente, os fatores "motivação" e "falar em francês" são transversais e característicos desse gênero profissional. Essa contribuição se dá pelo fato de termos em nosso trabalho a junção de dois contextos diferentes, o que nos permitiu identificar tais traços comuns que caracterizam o gênero profissional, algo que ainda não havia sido feito nas pesquisas do Grupo ALTER-AGE.

Uma última contribuição de nossa pesquisa pode ser vista na relação entre a intervenção no trabalho, a compreensão do trabalho docente e a formação pelo trabalho. O grupo ALTER passa por uma fase de amadurecimento, conforme bem pontua Barricelli (2012: 8), na qual a perspectiva teórica adotada, "transformar para compreender", nos dizeres de Clot (1999), avança no sentido de usar as intervenções feitas no trabalho não somente para a compreensão do trabalho, mas também para a formação docente pelo próprio trabalho. Um exemplo disso são as formações ocorridas no âmbito do grupo de professores-monitores que atuam nos cursos extracurriculares de francês oferecidos pela FFLCH-USP. As intervenções feitas com alguns professores desse grupo serviram posteriormente não só para a compreensão do trabalho do professor de FLE em estudos desenvolvidos por Dantas-Longhi (2013) e Silva (2015), por exemplo, mas também para formação do grupo no

qual a intervenção foi feita - justamente o grupo de professores-monitores dos cursos extracurriculares. Um exemplo disso é o fato de terem sido organizadas reuniões chamadas de "retorno ao coletivo" a partir dos dados obtidos no estudo de Silva (2015) no quadro de formação de professores no ano de 2013. Assim, o "transformar para compreender" é 'complementado' pela formação docente a partir do próprio trabalho, já que as intervenções feitas por meio de entrevistas de autoconfrontações simples e cruzada foram também discutidas no coletivo de trabalho, nas reuniões de "retorno ao coletivo", visando justamente a formação dos envolvidos.

Em nosso estudo, apesar de lançarmos mão do método de instrução ao sócia, que é diferente das autoconfrontações, já que não se trabalha com vídeos, mas com gravações em áudio, cremos que trabalho semelhante também é passível de ser feito. Uma especificidade da intervenção feita por nós, no entanto, poderia desencadear um processo de formação que se configuraria, paradoxalmente, em algo potencialmente rico (em termos de formação), mas mais delicado de ser levado adiante. Nos referimos ao fato de que a intervenção feita em nossa pesquisa se deu com professores que trabalham em contextos diferentes – os CEL de São Paulo e os cursos extracurriculares de francês da FFLCH USP. Em relação ao contexto de trabalho dos cursos extracurriculares, acreditamos que iniciar um processo de formação a partir dos dados coletados na intervenção feita neste estudo é possível, visto que existe um coletivo de trabalho constituído e a coordenação pedagógica tem se posicionado de forma a proporcionar aos professores-monitores momentos específicos voltados para a formação docente – prova disso são as reuniões mensais com os professores, além da conhecida *Journée de Formation* que ocorre na FFLCH USP semestralmente, e ainda o uso de dados de estudos anteriores nas já mencionadas reuniões de retorno ao coletivo. O paradoxo que envolve a riqueza e a complicação em usar os dados de nosso estudo para a formação docente refere-se justamente ao contexto de trabalho dos Centros de Estudos de Línguas - CEL. Percebemos a possibilidade de formação docente como potencialmente rica nos CEL de São Paulo a partir do fato de que existe, como já mencionamos, uma demanda informal por formação por parte dos professores que trabalham nesse contexto, já que as ocasiões de formação docente para tais professores são escassas e, em alguns casos, quase inexistentes. A intervenção feita com um professor que atua no CEL nos proporcionou a compreensão do trabalho aí desenvolvido, e os dados dessa intervenção poderiam, em um processo de continuidade, servir para a formação de outros docentes que atuam nesse contexto. A riqueza dessa continuidade

consistiria justamente em fazer com que outros professores pudessem ter acesso a dados do trabalho de um par para formar-se em seu próprio trabalho, o que poderia ocorrer a partir de várias atividades elaboradas a partir da instrução ao sócia feita neste estudo (reuniões com características de um 'retorno ao coletivo' mais amplo, que envolvesse vários professores que trabalham em diferentes unidades do CEL, são um exemplo). Ao mesmo tempo em que essa possibilidade se mostra rica, há também fatores tornam difícil sua hipotética realização. Como vimos logo no início de nossa pesquisa, o trabalho do professor na rede pública estadual tem particularidades que dificultariam uma iniciativa de formação como a exposta anteriormente. Reiteramos que a formação desses professores esbarra em limitações oriundas da elevada carga de trabalho, das limitações para constituir um coletivo de trabalho, por exemplo, entre outros. Dessa forma, se a implementação da formação docente pelo trabalho usando dados da intervenção que fizemos nos parece rica e interessante, ela seria extremamente difícil de ser levada adiante pelos fatores já explicitados.

Em conclusão, salientamos que o estudo por nós desenvolvido apresenta potencial de formação para os dois contextos de trabalho tratados. Essa é, portanto, uma das contribuições de nossa pesquisa para o trabalho docente na área de FLE: cooperar não somente para a compreensão do trabalho docente em dois contextos de trabalho diferentes, mas também possibilitar, por meio de um trabalho de continuidade, que os dados dessa pesquisa cooperem para a formação do trabalhador pelo seu próprio trabalho⁸⁴.

Por fim, podemos sugerir a continuidade de estudos que levem em consideração o trabalho do professor e as dificuldades por ele encontradas no exercício de seu *métier*. Tais estudos podem ser desenvolvidos com o objetivo de verificar quais os principais dilemas cotidianos vividos pelo professor e, posteriormente, verificação de como o tratamento desses dilemas é feito (ou não) nos documentos oficiais. Podemos sugerir, sobretudo, estudos que se desenvolvam em mais de um contexto de trabalho e que se atentem para a emergência de outros elementos inerentes ao gênero profissional nesses diferentes contextos.

⁸⁴ Usamos aqui a expressão “formação pelo próprio trabalho” não somente para indicar que o professor pode se formar individualmente pelo seu próprio trabalho, antes num sentido coletivo, em que professores podem se formar a partir do trabalho de seus pares, como feito anteriormente no quadro de formação dos professores-monitores dos cursos extracurriculares em 2013.

Referências Bibliográficas

ABREU-TARDELLI, L. S. trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br: aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EaD. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2006.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho - Uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

_____. L'enseignement comme travail. In: BRESSOUS, P. (Org.) *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction* (pp. 243-262). Note de synthèse pour Cognitique : Programme École et Sciences Cognitives, 2002.

_____. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. Skholê, hors-série 1, 5-16, 2003.

_____. Les situations professionnelles dans les sciences de l'éducation : objet scientifique spécifique ou objet-frontière ? In : *Phronesis*, v. 1, n. 1, 2012, p. 118-123. Disponível em <<http://id.erudit.org/iderudit/1006489ar>>. Acesso em 21/11/2013.

AMIGUES, R.; FÉLIX, C.; ESPINASSY, L.; MOUTON, J.-C. Le travail collectif dans les établissements scolaires : quête ou déni ? In : *Travail et formation en éducation* [en ligne], 7 : 2010 mis en ligne le 18 février 2011, Consulté le 09 janvier 2014. URL : <http://tfe.revues.org/1395>.

AUTHIER-REVUZ, J. As não-coincidências do dizer e sua representação metaenunciativa – estudo linguístico e discursivo da modalização autonímica. Palavras incertas – As não coincidências do dizer. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

BARRICELLI, E. A reconfiguração pelos professores da postura curricular de educação infantil., 254f. 2007 Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. Transformações e conflitos no processo de elaboração, difusão e de utilização de instruções oficiais de Educação Infantil: um estudo genealógico. 2012. Tese (Doutorado em linguística aplicada e estudos de linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BEZERRA, G.G.R. Contingências do trabalho docente na escola pública: ensinar a ler e a escrever num contexto de mudança. 2010. 294f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2010.

BRONCKART, J.-P. Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Educ, 1999.

_____. Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif. Congresso Internacional Linguagem e Interação, Unisinos, 2005.

_____. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Campinas: Mercado de letras, 2006.

_____. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Educ, 2007.

_____. O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____. Evolutions récentes de la conception et du statut des genres textuels dans la perspective de l'ISD. Genève, Université de Genève, 2013. Notes de présentation de la Conférence Activités, textes et langues: leur dynamique interactive et ses effets.

_____. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. São Paulo, Pontífica Universidade Católica, 2010. Conferência proferida na Pontífica Universidade Católica, São Paulo.

BRONCKART, J.-P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho - Uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

BUENO, L. A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e estudos da linguagem). Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. O decálogo e a prescrição no trabalho docente. In: Bueno, L; Lopes, M.A.P;T; Cristóvão, V.L.. (Org.). Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2013, v. 1, p. 301-318.

CALLEGARI, M. O. V. Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol: caminhos possíveis. Análise e intervenção num Centro de Estudos de Línguas de São Paulo. 2008. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. 2008.

CATINI, C. R. Trabalho docente, capital e Estado: crítica de interpretações sobre o magistério no Brasil. 2008. 165f. 2008. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2008.

CLOT, Y. La fonction psychologique du travail. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

_____. Méthodologie en clinique de l'activité: l'exemple du sosie. In: DELEFOSSE, M. S.; ROUAN, G. (Orgs.). *Les méthodes qualitatives en psychologie*. Paris: Dunod, 2001.

_____. Travail et pouvoir d'agir. Paris : PUF. 2008, 296.

CLOT, Y.; YVON, F. Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Psicologia da Educação*, 19, pp. 11-38 : 2004.

CLOT, Y. ; PROT, B. et WERTHE, C. Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Éducation permanente*, n°146, 12-37, 2001.

CONSEIL DE L'EUROPE. Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECRL), 2001. Disponible em <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf>. Acesso em 31 de maio de 2013.

DANIELLOU, F. Le travail des prescriptions. Conférence inaugurale au 37^{ème} Congrès Aix-en-Provence – 2002, les évolutions de la prescription, Société d'Ergonomie de Langue Française.

DAGUZON, M.; GOIGOUX, R. L'influence de la prescription adressée aux professeurs des écoles en formation initiale : construction d'un idéal pédagogique. In: *Actualité de la Recherche en Education et en Formation*. Strasbourg: 2007.

DANTAS-LONGHI, S. M. Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira? 2013. 330 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

DELVOLVÉ, N.; POUDOU-ZERBATO, M.-T. Didactique, pédagogie, ergonomie, quelle complémentarité. In: *Société d'ergonomie de langue française*. Recherche et ergonomie, Toulouse: 1998, p. 128–131.

FAITA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In MACHADO, A. R. *O ensino como trabalho – uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.

FAÏTA, D.; SAUJAT, F. Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. In : SAUSSEZ, F & F.

YVON, F. (Eds.) *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec, Presses de l'Université de Laval, p.41-69 : 2010.

FEITOZA, C. A. J. Trabalho docente em EAD: representações construídas em uma entrevista de instrução ao sócio. 2012. Dissertação (Mestrado em Mestrado e Doutorado em Educação) - Universidade São Francisco / Itatiba, 2012

FILLIETTAZ, L. Une sémiologie de l'agir au service de l'analyse des textes procéduraux. In: BRONCKART, J.-P. et al. *Agir et discours en situation de travail*, v. 103, p.147-185, 2004.

FRIEDRICH, J. Lev Vigotski : mediação, aprendizagem e desenvolvimento : uma leitura filosófica e epistemológica. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

GUIMARÃES-SANTOS, L. O gênero itinerário de viagem para pensar o agir social no ensino-aprendizagem do FLE. 2012. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. Universidade de São Paulo, 2012

GODOY, L. P. M. Juntar ou separar? Reflexões sobre o contexto multisseriial de ensino de francês como língua estrangeira nos centros de estudos de línguas. 198f. 2013. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2013.

GOIGOUX, R. L'évolution de la prescription adressée aux instituteurs : l'exemple de l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002. In: EVESQUE, J.-M.; GAUTIER, A.-M. ; REVEST, C. ; et SCHWARTZ, Y. (Eds.) *Les évolutions de la prescription. Actes du XXXVIIème congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française*. Aix-en-Provence : GREACT (pp. 77-84), 2002(a).

KUNDMAN, M. S. Enseignement et recherche dans les cours extra-curriculaires de la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines de l'Université de São Paulo (FFLCH-USP). Comunicação oral no 19º Congresso Brasileiro dos Professores de Francês, Niterói, RJ: 2013.

LAVILLE, A. Repères pour une histoire de l'ergonomie francophone. In : Comptes rendus du Congrès SELF-ACE 2001 – Les transformations du travail, enjeux pour l'ergonomie. Disponível em <<http://www.ergonomie-self.org/documents/36eme-Montreal-2001/PDF-FR/v1-01a-laville.pdf>>. Acesso em 27/02/2014.

LOUSADA, E. G. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho - Uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

_____. Aprendendo o "métier" de professor: uma análise de textos produzidos em situação de formação inicial de professores de francês. In: Paula Tatianne Carréra Szundy;

Júlio César Araújo; Christine Siqueira Nicolaidis; Kleber Aparecido da Silva. (Org.). *Linguística Aplicada e Sociedade: Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro*. 1ed. Campinas: Pontes Editora, 2011, v. 1, p. 111-134.

_____. *Entre o trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor*. São Paulo: 333p. 2006.

LOUSADA, E. G.; MACHADO; A. R. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 2013, vol. 16, n. especial 1, p. 35-46.

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

LOUSADA, E. G.; Barricelli, Ermelinda . *Análise comparativa de textos que orientam o trabalho educacional: décadas diferentes, mesmas prescrições*. Eutomia (Recife), v. 1, p. 224-246, 2011.

_____. *Formação de professores e poder de ação: os gêneros textuais como instrumentos para o agir docente*. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos ; CORRÊA, Márcia Cristina. (Org.). *Formação continuada de professores de língua portuguesa: desafios e possibilidades*. 1ed. Santa Maria: PPGL Editores, 2012, v. 1, p. 54-81.

_____. *Análise da conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MACIEL, A. S. *Teoria, prática e crenças no ensino: essência e harmonia na formação de professores de espanhol como língua estrangeira*. 2014. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2014

MAINGUENEAU, D. *L'analyse du discours : Introduction aux lectures de l'archive*. Hachette, Paris : 1997.

_____. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.

MELÃO, P. A. *O gênero textual anúncio publicitário no ensino do FLE: o desenvolvimento da capacidade de argumentação por meio de recursos verbais e visuais*. 2014. Dissertação

(Mestrado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. Universidade de São Paulo, 2014.

NEBOIT, M. Histoire de l'ergonomie. Disponível em < <http://www.preventica.com/docs/self-07-06.pdf>>. Acesso em 27/02/2014.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade no trabalho. In: FAÏTA, D.; SOUZA-E-SILVA, M. C. P. (Coord.) *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, R. A. . O fait divers no ensino: influências da sequência didática nas produções escritas de alunos de FLE. 2014. Dissertação (Mestrado em LETRAS) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. Universidade de São Paulo, 2014.

ROCHA, S. M. Coerções e liberdades textuais em francês como língua estrangeira: por um desenvolvimento do estilo na produção escrita por meio do gênero textual relato de viagem. 2014. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, 2014.

SANTOS, J. J. Dimensão da qualidade educativa dos Centros de Estudos de Línguas (CEL-SP): subsídios à implementação do ensino de espanhol nas escolas públicas paulistas. 2011. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. 2011.

SANTOS, R. C. P. B. A escola pública, o trabalho docente e os professores iniciantes. 2007. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2007.

SÃO PAULO. Resolução n. 70, de 26 de outubro de 2010. Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. Disponível em <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SE%20N%C2%BA%2070_10.HTM?Time=4/7/2013%204:45:55%20PM>. Acesso em 07 de abril de 2013.

SAUJAT, F. 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.

_____. Enseigner : un travail. In : DUPRIEZ, V. ; CHAPELLE, G. (Eds). *Enseigner* (pp. 179-188). Paris : P.U.F. , 2007.

_____. Fonction et usages de l'instruction au sosie en formation initiale. Conférence à l'IUFM d'Aix-Marseille, 2005.

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. 2015. 313f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. 2015.

SOUZA, J. S. A formação do trabalho docente: um estudo das teorizações acerca das dimensões pessoais no exercício da profissão. 2012. 116f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2012.

SOUZA-E-SILVA, M.C.P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho - Uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

VIGOTSKI, L. *Pensée et langage*. Dispute, Paris : 1997

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 4ª ed., 2008.

_____. *La signification historique de la crise en psychologie*. Lausanne, Paris : Delachaux et Niestlé., 1927/1999.

_____. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZANI, J. B. O Ensino da linguagem Oral: para uma modelização do gênero jornalístico Grande Reportagem .. 2013. Dissertação (Mestrado em Mestrado e Doutorado em Educação) - Universidade São Francisco / Itatiba, 2013.

Anexos

Resolução SE 70, de 26-10-2010

Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas

O Secretário da Educação, à vista do que lhe representou o Comitê Gestor para elaboração de provas de que trata a Resolução SE nº 69, de 1º .10.2009, resolve:

Artigo 1º- Fica aprovado o Anexo desta resolução, que apresenta os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual nos exames, concursos e processos seletivos, promovidos por esta Pasta, e os referenciais bibliográficos que fundamentam esses certames.

Artigo 2º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial as Res. SE nºs 80, de 3.11.2009; 87, de 30.11.2009; 90, de 3.12.2009; 2, de 5.1.2010, e 9, de 27.1.2010.

Perfis Profissionais e Referenciais Bibliográficos para Exames, Concurso e/ou Processos Seletivos de Educadores PEB I, PEB II, Educação Especial, Educação Escolar Indígena, Diretor de Escola e Supervisor de Ensino

26 de Outubro de 2010

[...]

Perfil: Comum a todas as áreas

*** Cultura geral e profissional**

Uma cultura geral ampla favorece o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação, a possibilidade de produzir significados e interpretações do que se vive e de fazer conexões – o que, por sua vez, potencializa a qualidade da intervenção educativa.

Do modo como é entendida aqui, cultura geral inclui um amplo espectro de temáticas: familiaridade com as diferentes produções da cultura popular e erudita e da cultura de massas e atualização em relação às tendências de transformação do mundo contemporâneo.

A cultura profissional, por sua vez, refere-se àquilo que é próprio da atuação do professor no exercício da docência. Fazem parte desse âmbito temas relativos às tendências da educação e do papel do professor no mundo atual.

*** Conhecimentos sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação**

Este âmbito, bastante amplo, refere-se a conhecimentos relativos à realidade social e política brasileira e a sua repercussão na educação, ao papel social do professor, à discussão das leis relacionadas à infância, adolescência, educação e profissão, às questões da ética e da cidadania, às múltiplas expressões culturais e às questões de poder associadas a todos esses temas.

Diz respeito, portanto, à necessária contextualização dos conteúdos, assim como o tratamento dos Temas Transversais – questões sociais atuais que permeiam a prática educativa como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, trabalho, consumo e outras – seguem o mesmo princípio: o compromisso da educação básica com a formação para a cidadania e buscam a mesma finalidade: possibilitar aos alunos a construção de significados e a necessária aprendizagem de participação social.

Igualmente, políticas públicas da educação, dados estatísticos, quadro geral da situação da educação no país, relações da educação com o trabalho, relações entre escola e sociedade são informações essenciais para o conhecimento do sistema educativo e, ainda, a análise da escola como instituição – sua organização, relações internas e externas – concepção de comunidade escolar, gestão escolar democrática, conselho de escola e proposta pedagógica da escola, entre outros.

* **Conhecimento pedagógico**

Este âmbito refere-se ao conhecimento de diferentes concepções sobre temas próprios da docência, tais como, currículo e desenvolvimento curricular, transposição didática, contrato didático, planejamento, organização de tempo e espaço, gestão de classe, interação grupal, criação, realização e avaliação das situações didáticas, avaliação da aprendizagem dos alunos, consideração de suas especificidades, trabalho diversificado, relação professor-aluno, análises de situações educativas e de ensino complexas, entre outros. São deste âmbito, também, as pesquisas dos processos de aprendizagem dos alunos e os procedimentos para produção de conhecimento pedagógico pelo professor.

* **Conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos**

A formação de professores deve assegurar o conhecimento dos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e emocionais do desenvolvimento individual tanto de uma perspectiva científica quanto à relativa às representações culturais e às práticas sociais de diferentes grupos e classes sociais. Igualmente relevante é a compreensão das formas diversas pelas quais as diferentes culturas atribuem papéis sociais e características psíquicas a faixas etárias diversas.

A formação de professores deve assegurar a aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e sobre a forma como diferentes culturas caracterizam as diferentes faixas etárias e sobre as representações sociais e culturais dos diferentes períodos: infância, adolescência, juventude e vida adulta. Igualmente importante é o conhecimento sobre as peculiaridades dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Para que possa compreender quem são seus alunos e identificar as necessidades de atenção, sejam relativas aos afetos e emoções, aos cuidados corporais, de nutrição e saúde, sejam relativas às aprendizagens escolares e de socialização, o professor precisa conhecer aspectos psicológicos que lhe permitam atuar nos processos de aprendizagem e socialização; ter conhecimento do desenvolvimento físico e dos processos de crescimento, assim como dos processos de aprendizagem dos diferentes conteúdos escolares em diferentes momentos do desenvolvimento cognitivo, das experiências institucionais e do universo cultural e social em que seus alunos se inserem. São esses conhecimentos que o ajudarão a lidar com a diversidade dos alunos e a trabalhar na perspectiva da escola inclusiva.

É importante que, independentemente da etapa da escolaridade em que o professor vai atuar, ele tenha uma visão global sobre esta temática, aprofundando seus conhecimentos sobre as especificidades da faixa etária e das práticas dos diferentes grupos sociais com as quais vai trabalhar.

Competências do professor PEB-II

1. Compreender o processo de sociabilidade e de ensino e aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino e atuar sobre ele.
2. Situar a escola pública no seu ambiente institucional e explicar as relações (hierarquias, articulações, obrigatoriedade, autonomia) que ela mantém com as diferentes instâncias da gestão pública, utilizando conceitos tais como:
 - * sistema de ensino; sistema de ensino estadual e municipal;
 - * âmbitos da gestão das políticas educacionais - nacional, estadual e municipal, MEC, Secretarias Estaduais e Municipais, Conselho Nacional de Educação, Conselhos Estaduais de Educação;
3. Reconhecer a importância de participação coletiva e cooperativa na elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação da Proposta Pedagógica e curricular da escola, identificando formas positivas de atuação em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula.
4. Compreender a natureza dos fatores socioeconômicos que afetam o desempenho do aluno na escola e identificar ações para trabalhar com esses impactos externos, seja para aproveitá-los como enriquecimento dos conteúdos curriculares seja para atenuar eventuais efeitos negativos.
5. Compreender o significado e a importância do currículo para garantir que todos os alunos façam um percurso básico comum e aprendam as competências e habilidades que têm o direito de aprender.

6. Diante de informações gerais sobre a escola, a idade da turma, a etapa (Fundamental ou Médio) e o ano/série, bem como sobre os recursos pedagógicos existentes e outras condições pertinentes da escola, propor sequências didáticas de sua disciplina, nas quais sejam explicitadas e explicadas o que o aluno deverá aprender com a situação proposta:

- * o conteúdo a ser aprendido e as competências e habilidades a ele associados;
- * as estratégias a serem adotadas;
- * os materiais e recursos de apoio à aprendizagem;
- * as formas de agrupamento dos alunos nas atividades previstas;
- * as atividades de professor e aluno distribuídas no tempo, de modo a ficar claro o percurso a ser realizado para que a aprendizagem aconteça;
- * o tipo de acompanhamento que o professor deve fazer ao longo do percurso;
- * as estratégias de avaliação e as possíveis estratégias de recuperação na hipótese de dificuldades de aprendizagem.

7. Demonstrar domínio de conceitos que envolvem as questões sobre violência na escola e no seu entorno, de bullying e de indisciplina geral.

8. Incentivar o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos e de toda a comunidade escolar, preparando-os para enfrentar os conflitos sociais, as desigualdades, o racismo, o preconceito e à questão ambiental.

9. Compreender os mecanismos institucionais de monitoramento de desempenho acadêmico dos alunos, ao longo de sua trajetória escolar, tais como:

- * organização em ciclos;
- * progressão continuada;
- * recuperação da aprendizagem conforme organizado no sistema de ensino público do Estado de São Paulo.

10. Demonstrar domínio de processos de ação e investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Habilidades do professor PEB-II

1. Identificar as novas demandas que a sociedade do conhecimento está colocando para a educação escolar.

2. Identificar, dada uma situação problema, formas de atuação docente, possíveis de serem implementadas, considerando o contexto das políticas de currículo da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, nas dimensões sala de aula e escola.

3. Identificar a composição, os papéis e funções da equipe de uma escola e as normas que devem reger as relações entre os profissionais que nela trabalham.

4. Reconhecer principais leis e normas que regulamentam a profissão de professor, sendo capaz de identificar as incumbências do professor, tal como prescritas pelo Art. 13 da LDB, em situações concretas que lhe são apresentadas.

5. Diante de um problema de uma escola caracterizada, indicar os aspectos que devem ser discutidos e trabalhados coletivamente pela equipe escolar, segundo a legislação.

6. Identificar os diferentes componentes da Proposta Pedagógica.

7. Identificar práticas educativas que levem em conta as características dos alunos e de seu meio social, seus temas e necessidades do mundo contemporâneo e os princípios, prioridades e objetivos da Proposta Pedagógica.

8. Compreender as fases de desenvolvimento da criança e do jovem e associar e explicar como a escola e o professor devem agir para adequar o ensino e promover a aprendizagem em cada uma dessas etapas.

9. Identificar e justificar a importância dos organizadores de situações de aprendizagem (competências e habilidades que os alunos deverão constituir; conteúdos curriculares selecionados; atividades do aluno e do professor; avaliação e recuperação).

10. Reconhecer estratégias para gerenciar o tempo em sala de aula, nas seguintes situações, considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos:

- * Existência de alunos que aprendem mais depressa e alunos mais lentos;
- * Tempo para dar conta do conteúdo previsto no plano de trabalho (anual, bimestral, semanal);
- * Sugerir e explicar formas de agrupamento dos alunos, indicando as situações para as quais são adequadas.

11. Utilizar estratégias e instrumentos diversificados de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, reconhecer propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos;
12. Compreender o significado das avaliações externas – nacionais e internacionais – que vêm sendo aplicadas no Brasil e reconhecer alcances e limites do uso dos resultados que o país vem apresentando nessas avaliações na última década.
13. Identificar as principais características do SARESP após suas modificações de 2007.
14. Interpretar adequadamente o IDEB e o IDESP – como se constroem, para que servem, o que significam para a educação escolar brasileira e paulista.
15. Diante de situações-problema relativas às relações interpessoais que ocorrem na escola, identificar a origem do problema e as possíveis soluções.
16. Identificar os diferentes componentes que organizam os planos de ensino dos professores, nas diferentes disciplinas.
17. Identificar estratégias preventivas e precauções que serão utilizadas no âmbito da escola e nos planos de cada professor, em relação aos temas de violência na escola e no entorno dela.
18. Reconhecer a existência de diferentes formas de violência: simbólica, física e psicológica.
19. Caracterizar as diferentes modalidades de recuperação da aprendizagem e seus objetivos específicos.
20. Identificar as principais características do regime de progressão continuada e as vantagens apresentadas na legislação, que institui a organização escolar em ciclos, do sistema de ensino público do Estado de São Paulo.
21. Identificar o espaço de trabalho coletivo – HTPC, como espaço de enriquecimento da prática docente e de participação em ações de formação continuada.

[...]

Perfil: Língua Estrangeira Moderna - Espanhol

A aprendizagem da língua estrangeira no ensino regular e nos centros de idiomas deve promover o acesso a outras culturas, a outros modos de expressão de valores, ideias e sentimentos. Para além dos conteúdos instrumentais, têm relevância os que contribuam objetivamente para a formação de sujeitos críticos cuja formação lhes permita o pleno exercício da cidadania. Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira devem constituir-se como instrumento que promova a ampliação das possibilidades de acesso aos saberes e valores construídos socialmente, contribuindo para a formação de cidadãos abertos à diferença e à diversidade linguística e cultural.

A aprendizagem da língua espanhola, especificamente, deve contribuir também para uma maior aproximação entre nós, brasileiros, e os povos falantes do espanhol. Espera-se que o contato dos estudantes com as variedades linguísticas e culturais que caracterizam o idioma contribua para a ampliação de seus horizontes e para uma formação que o capacite para a refletir criticamente sobre a língua estrangeira e também sobre sua língua materna.

Competências do professor de Língua Estrangeira Moderna - Espanhol

1. Reconhecer a importância do ensino e da aprendizagem da língua estrangeira moderna, como instrumento de acesso a outras culturas e a outros modos de expressão da identidade.
2. Compreender a importância da variedade linguística como elemento propiciador do acesso à diversidade linguística e cultural.
3. Entender o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira não com um fim em si mesmo, mas como constitutivo de um processo interdisciplinar de construção do conhecimento.
4. Valorizar e promover a criticidade como elemento fundamental do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.
5. Valorizar a construção coletiva do conhecimento, aproveitando-se dos saberes materiais e imateriais que os envolvidos no processo educacional podem aportar e assimilar.
6. Compreender que a construção dos sentidos no ensino e aprendizagem de uma língua relaciona-se a um conjunto de práticas linguísticas e sociais, situadas em diferentes contextos históricos e culturais.

7. Entender a educação como uma atividade que deve promover a formação dos jovens para o exercício pleno da cidadania.
8. Reconhecer a importância das diferentes habilidades e competências que se aplicam no ensino e na aprendizagem de uma língua estrangeira.
9. Estar atento às pesquisas recentes relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras.
10. Entender o ensino e a aprendizagem das linguagens como constituintes de significados, conhecimentos e valores.

Habilidades do professor de Língua Estrangeira Moderna - Espanhol

Além do perfil descrito anteriormente, estas são as habilidades que se esperam do professor de Língua Estrangeira Moderna – Espanhol:

1. Reconhecer e utilizar com propriedade os elementos de coesão e coerência discursiva.
2. Identificar e refletir sobre elementos contrastivos entre o português e o espanhol.
3. Conhecer e avaliar diferentes estratégias e materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira.
4. Conhecer, avaliar e aplicar recursos tecnológicos para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira.
5. Avaliar criticamente diferentes propostas metodológicas para o ensino de ELE;
6. Estabelecer relações entre conteúdos gramaticais e os usos do idioma.
7. Utilizar adequadamente estruturas linguísticas e vocabulário, de acordo com os contextos enunciativos.
8. Reconhecer e refletir sobre as variedades linguísticas.
9. Conhecer e promover a implementação dos eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea, propostas pela UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a ser.
10. Reconhecer os preconceitos linguísticos presentes em nossa sociedade e refletir sobre sua ocorrência em relação à língua espanhola.
11. Reconhecer e desmitificar estereótipos e preconceitos relacionados à língua espanhola no Brasil.
12. Refletir sobre a pluralidade linguística como elemento propiciador para a formação de cidadãos.
13. Articular os conteúdos linguísticos às propostas curriculares para o ensino de língua estrangeira.
14. Identificar e aplicar estratégias de compreensão e produção de textos.
15. Ler, analisar e interpretar textos em língua espanhola, de diferentes gêneros, produzidos em diferentes contextos sócio-culturais.
16. Analisar a estrutura, a organização e a significação de tópicos e aspectos gramaticais da língua espanhola.
17. Articular conteúdos linguísticos com diferentes situações concretas de comunicação.
18. Utilizar textos não verbais para a ampliação dos sentidos discursivos.
19. Identificar a importância dos aspectos fonológicos para a construção de sentidos do discurso.
20. Avaliar e redirecionar o processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira.

Cadre Européen Commun de Références

[...]

6.4.2 Approches particulières

Il faut prendre en considération le **rôle respectif des enseignants, des apprenants et des supports.**

6.4.2.1 Quelles proportions différentes du **temps du cours** peuvent (doivent) être consacrées

a. par l'enseignant à l'exposé et à l'explication, etc. à l'ensemble de la classe ?
b. à des séries de questions/réponses à l'ensemble de la classe (en distinguant les questions référentielles, d'information et de contrôle) ?

c. à du travail de groupe ou par deux ?

d. à du travail individuel ?

6.4.2.2 Les **enseignants** doivent se rendre compte que leur comportement, qui reflète leurs attitudes et leurs capacités, constitue

une part importante de l'environnement de l'apprentissage/acquisition d'une langue. Ils jouent un **rôle** que leurs élèves

seront amenés à imiter dans leur usage futur de la langue et dans leur éventuelle pratique ultérieure d'enseignants.

Quelle importance accorder

– à l'aptitude à enseigner ?

– à l'aptitude à tenir la classe (organisation) ?

– à la capacité à faire de la recherche et à prendre ses distances par rapport à son expérience ?

– aux styles d'enseignement ?

– à la compréhension de l'évaluation et à la capacité à la mettre en oeuvre ?

– à la connaissance du socioculturel et à la capacité à l'enseigner ?

– aux attitudes et aux aptitudes interculturelles ?

– à la connaissance critique et à l'appréciation de la littérature ainsi que la capacité à l'enseigner ?

– à la capacité à individualiser l'enseignement dans des classes où se trouvent des apprenants dont le mode d'apprentissage

et les aptitudes sont différents ?

Comment les différentes capacités et qualités se développent-elles le mieux ?

Pendant le travail de groupe ou par deux, l'enseignant peut-il

a. se contenter de superviser et de veiller à la discipline ?

b. circuler pour aider l'exécution du travail ?

c. rester disponible pour du travail individuel ?

d. adopter un rôle de facilitateur et de superviseur, accepter les remarques des élèves sur leur apprentissage et y réagir, coordonner

leurs activités en plus de conseiller et de contrôler ?

6.4.2.3 **Peut-on attendre ou exiger des apprenants**

a. qu'ils suivent toutes les directives de l'enseignant et seulement celles-là, de façon ordonnée et disciplinée, et ne prennent

la parole que lorsqu'ils sont appelés à le faire ?

b. qu'ils participent activement au processus d'apprentissage en coopérant avec l'enseignant et les autres étudiants afin de

se mettre d'accord sur les objectifs et les méthodes et qu'ils s'engagent dans des activités d'évaluation et d'enseignement

mutuels afin de progresser régulièrement vers une plus grande autonomie ?

c. qu'ils travaillent de manière autonome à l'aide de matériel d'auto-apprentissage et qu'ils s'auto-évaluent ?

d. qu'ils soient en compétition ?

6.4.2.4 Quel **usage** doit-on faire **des supports techniques** (cassettes audio et vidéo, ordinateur, etc.) ?

- a. aucun
- b. pour des démonstrations, des répétitions etc. avec l'ensemble de la classe
- c. à la manière d'un laboratoire multimédias
- d. pour un enseignement individuel autoguidé
- e. comme base pour un travail de groupe (discussions, négociation, jeux coopératifs et compétitifs, etc.)
- f. dans un réseau scolaire informatisé international ouvert à des écoles, des classes et des particuliers.

Les utilisateurs du *Cadre de référence* envisageront et expliciteront selon le cas

- les responsabilités et rôles relatifs des enseignants et des apprenants dans l'organisation, la gestion, la conduite et l'évaluation du processus d'enseignement/apprentissage
- l'usage fait du matériel pédagogique.

Guide du moniteur
Cursos Extracurriculares de Francês
Serviço de Cultura e Extensão FFLCH/USP
FFLCH/USP - Serviço de Cultura e Extensão
Cursos Extracurriculares de Francês

Sumário

Bienvenue aux Cursos Extracurriculares de Francês	3
Premières démarches administratives	3
Documentation	3
Le paiement	4
Salles et équipements à votre disposition	5
Les salles de classe	5
La salle des moniteurs	5
Système d'emprunt de matériel	6
Les salles multimédia	6
Copa	6
Acquisitions avant le début des cours	6
Les classeurs d'activités : physiques et virtuels	7
Les activités	7
Le matériel supplémentaire : les photocopies	7
Démarches administratives	8
Changement de groupe	8
Inscriptions	8
Démarches pédagogiques	9
Les cours	9
Calendrier	9
Réunions Mensuelles	10
Absences du Professeur	10
Progression - Unités du livre	10
Évaluations	11
Système d'Évaluation (Notes et Fréquence)	12
Test de Placement	12
Rapports	12
L'interruption de vos activités dans les Cursos Extracurriculares	13
La continuation de vos activités dans les Cursos Extracurriculares	14
Adresses utiles	15

Bienvenue aux Cursos Extracurriculares de Francês

C'est avec un grand plaisir que nous vous recevons dans le groupe des moniteurs des Cursos Extracurriculares de Francês. Nous espérons que vous profiterez de cette expérience pour échanger et interagir avec nous en vue d'apprendre ce beau métier de professeur de français. Soyez le(a) bienvenu(e) !

Dans ce guide vous trouverez des informations essentielles à propos de l'organisation de notre cours. Pour plus d'information, vous pouvez toujours contacter notre coordinatrice Eliane Lousada (elousada@usp.br) ou les assistants à la coordination : Emily Caroline da Silva (emilysilva@gmail.com) ou Simone Dantas (simonedantas@gmail.com).

N'oubliez pas de rejoindre notre espace virtuel, la plate-forme Moodle, à travers lequel on échange des messages et où vous trouverez plusieurs documents administratifs et pédagogiques (<http://moodle.redealuno.usp.br/moodle/course/view.php?id=616>).

Premières démarches administratives

Documentation

C'est votre première démarche à régler. Faites-la le plus tôt possible.

1. Si vous n'avez pas un compte bancaire à la banque Banco do Brasil, prenez votre lettre de recommandation au Département Personnel (Serviço Pessoal - rhfflch@usp.br) au bâtiment de l'administration de la FFLCH..
2. Ouvrez un compte bancaire régulier à la banque *Banco do Brasil* (les comptes épargnes (poupança) ne sont pas acceptés). Vous pouvez ouvrir un compte Universitaire à l'agence Cidade Universitária.
3. Informez les données de votre compte bancaire à Frederico, fonctionnaire du Département Personnel.
4. Informez la coordinatrice et l'assistant de vos coordonnées (adresse mél, téléphone, date de naissance).

Le paiement

Votre paiement sera effectué sous la forme d'une bourse qui est calculée par semestre selon les **heures** de cours et de réunions prévues (les réunions sont aussi payées). La valeur totale du semestre sera divisée par 5 mois et versée sur votre compte dans les mois d'avril, mai, juin, juillet et août au premier semestre ; septembre, octobre, novembre, décembre et janvier au deuxième semestre. La rémunération est de R\$35,00 par heure travaillée. Comme chaque cours a 45 heures par semestre et nous avons 15 heures de réunion par semestre (3 heures de réunion par mois, 5 fois par semestre), votre paiement mensuel peut être calculé selon l'équation suivante:

$$[(\text{Nombre de cours} \times 45\text{h}) + 15\text{h de réunions}] \times 35,00$$

5

Si vous avez, par exemple, 1 groupe, vous recevrez R\$420,00 par mois.

Si vous avez 2 groupes, vous recevrez R\$ 735,00 par mois.

Si vous avez 3 groupes, vous recevrez R\$ 1050,00 par mois.

Les tests de placement sont aussi payés, de la manière suivante :

Heures présentielles : en général, 3h

Heures de correction : 15 minutes par épreuve corrigée

Attention :

1. Votre documentation doit être réglée le plus tôt possible au Département Personnel au risque de délai du paiement du premier mois de travail.
2. Des réductions sont prévues en cas d'absence ou retard aux réunions.
3. Vous ne recevrez pas de paiement aux mois de février et mars (à l'exception des cours intensifs des vacances). Soyez prudent.
4. En cas de remplacement par un autre moniteur, vous devrez régler cette somme vous-même au moniteur qui vous a remplacé.
5. Vous travaillez 4 mois par semestre, mais vous recevez vos heures travaillées sur 5 mois.

Salles et équipements à votre disposition

Les salles de classe

Nos cours ont généralement lieu dans le bâtiment de Lettres, mais certains groupes peuvent éventuellement avoir cours d'autres bâtiments de la Faculté selon la disponibilité de salles. Vous devez informer le numéro de patrimoine de votre lecteur de CD aux gardiens à chaque fois que vous le sortez et le rentrez du bâtiment.

Les salles de classe sont désignées par le Département de Lettres Modernes. Si jamais vous tombez sur une salle trop petite pour votre groupe, vous devez contacter : le service de Cultura e Extensão (agenda@usp.br) et leur expliquer la situation.

Pensez à dire à vos élèves que le personnel chargé du nettoyage et de la surveillance du bâtiment ne sont pas nos employés. De même pour les salles, qui appartiennent à l'Université de São Paulo.

La salle des moniteurs

Nous avons à notre disposition dans la salle de moniteurs une armoire avec des lecteurs de CD, quelques livres, quelques photocopies, quelques manuels, CD et DVD et trois classeurs avec des activités préparées les derniers semestres. Il y a aussi une deuxième armoire (contenant un poste de télévision, un magnétoscope et un lecteur de DVD) qui peut être déplacée seulement au deuxième étage à cause de l'escalier (si vous en avez besoin, discutez avec des moniteurs qui ont cours au même horaire pour proposer un changement de salle). Nous avons une troisième armoire où nous gardons les évaluations des élèves, les tests de placement, un ordinateur portable et les matériels de nos journées de formation. Toutes les armoires ainsi que la salle des moniteurs sont fermées à clé. Cette fermeture est essentielle pour éviter des problèmes tels que la disparition de matériel qui pourrait avoir une conséquence sur vous.

Attention !

Prenez soin des matériaux et des équipements mis à votre disposition et n'oubliez jamais de fermer toutes les portes à clé.

Système d'emprunt de matériel

Les livres et manuels qui sont dans notre armoire peuvent être empruntés pendant deux semaines maximum dès que le moniteur note son nom sur les listes qui sont dans la partie interne de la porte de l'armoire au moment de l'emprunt et de la remise du matériel. N'hésitez pas à vous en servir !

Les salles multimédia

Vous avez le droit d'utiliser les salles multimédia du bâtiment de Lettres. Pour cela, contactez le LAPEL et réservez la salle désirée et les équipements dont vous aurez besoin (internet, projecteur, magnétoscope, DVD). Sachez que le LAPEL est fermé le samedi.

Attention !

Les salles multimédia sont d'usage prioritaire des cours de licence, master et doctorat de la faculté. Ne les réservez pas plus de deux fois par semestre.

Copa

Vous avez le droit d'utiliser la Copa (par exemple : pour garder une marmite au frigo et la chauffer aux micro-ondes ou pour prendre un peu de café), mais n'oubliez pas de vous présenter à la responsable (Cida): dites que vous êtes moniteur aux Cursos Extras.

Acquisitions avant le début des cours

Avant le début des cours, vous devez acquérir :

- le(s) livre(s) de l'élève ;
- le(s) cahier(s) d'activités ;
- les CD audio du professeur ;
- les copies des clés dont vous aurez besoin (il faut les rendre quand vous ne serez plus moniteur).

Pour les acquérir, vérifiez avec la coordinatrice si vous pouvez bénéficier d'un spécimen (cela dépend des disponibilités des maisons d'édition). Vous trouverez les CD audio et les DVD dans l'armoire des moniteurs. Tous les enregistrements du CD sont également dans l'ordinateur portable de la salle des moniteurs, vous pouvez les copier sur votre clé USB ou sur un CD.

En outre, nous avons un accord avec la Librairie Française et avec SBS qui vous assure une réduction de prix dans l'achat des livres prévus pour le cours. Pour en bénéficier, parlez-en à la coordinatrice.

Les classeurs d'activités : physiques et virtuels

Les trois classeurs d'activités de la salle des moniteurs sont constitués des activités présentées lors de nos réunions. Vous pouvez les consulter, mais n'oubliez jamais de tout remettre en place immédiatement après l'usage.

Vous trouverez également des activités, des textes, des jeux, des documents audio, ainsi que les évaluations et les documents administratifs sur la plateforme *Moodle*, dans la rubrique « arquivos » qui se trouve à gauche.

Les activités

Dans le but de construire un fonds collectif d'activités, nous comptons sur la collaboration de tous les moniteurs. Quand vous créez une activité pour votre groupe, présentez-la dans nos réunions et/ou envoyez-la à Emily (emilycsilva@gmail.com) et à Eliane (elanelousada@gmail.com) pour enrichir notre fichier. Après une révision et mise en page, votre activité sera disponible en ligne pour les autres professeurs. C'est à la fois une façon de diminuer le travail et de partager vos idées avec les collègues.

Le matériel supplémentaire : les photocopies

Comment faire imprimer les examens :

1. Vous pouvez aller à la SCEX (Serviço de Cultura e Extensão, dans le bâtiment de l'Administration) ou bien leur envoyer un e-mail (agenda@usp.br) avec les examens en fichier attaché et le nombre de photocopies nécessaires. Vous pouvez aussi vous organiser avec les autres moniteurs pour demander le nombre total d'examens.

Pour les impressions et photocopies des activités pour le cours :

1. Vous devez demander une petite somme d'argent à chaque élève pour faire les photocopies du semestre (des activités de salle de classe). Pensez à avoir un contrôle des sommes données et des dépenses que vous avez eues.

Démarches administratives

Changement de groupe

Si vous avez des élèves qui souhaitent changer de groupe, vous devez suivre la procédure suivante :

1. Vérifiez s'il y a de la place dans le groupe de destination. On n'autorise pas le changement s'il y a 20 élèves inscrits.
2. Communiquer au professeur actuel, au futur professeur et à Eliane.
3. Si tous sont d'accord, le professeur actuel écrit au secrétariat (avec Eliane et le futur professeur en copie) en autorisant le changement. Attention : tout doit être fait par écrit et par courriel (les emails sont des documents). Encouragez les apprenants à faire le changement auprès du secrétariat pour éviter des problèmes à la fin du semestre.

Inscriptions

Comme il s'agit d'un cours payant, on n'accepte jamais d'auditeurs libres, alors dans les premières semaines, faites l'appel et vérifiez si tous les élèves sont inscrits.

Au cas où il y aurait un problème d'inscription, confirmez si l'élève est ou n'est pas inscrit auprès du Secrétariat (agenda@usp.br). Si l'inscription n'est pas effectuée, demandez gentiment à l'apprenant de régler sa situation auprès du secrétariat.

Normalement, la liste d'inscrits est mise à jour après la rentrée. Faites donc attention pour avoir la liste correcte et n'hésitez pas à contacter le Secrétariat en ce qui concerne les inscriptions, car nous pouvons avoir des surprises désagréables à la fin du semestre.

Démarches pédagogiques

Les cours

Les cours ont une durée de trois heures qui peut être distribuée de la manière suivante : 3 heures de suite, une fois par semaine ; 1h30 deux fois par semaine (total de 45 heures de cours par semestre, par niveau).

C'est toujours intéressant de connaître le parcours des élèves en tant qu'étudiants de français. Essayez donc de demander leurs parcours d'études et leurs objectifs le premier jour, cela pourra vous aider dans le choix des documents. Dans le même but, faites un sondage les premiers cours, pour voir ce qu'il faut encore travailler avant de commencer un nouveau contenu, mais faites attention au calendrier et à la progression établie.

Pour le premier jour de cours, veuillez consulter le document « Démarches de premier jour » qui est sur la plateforme Moodle.

Calendrier

Élaborez avec les autres moniteurs du même niveau un calendrier pour le déroulement du semestre : prenez les dates de la liste de présence et divisez les unités prévues par les jours de cours.

N'oubliez pas que le premier cours est destiné à la connaissance du groupe, à briser la glace ; le dernier cours est destiné à la remise de notes et à la correction des évaluations. Prévoyez toujours un cours de révision avant les évaluations.

Réunions Mensuelles

Il y a une réunion à chaque mois, le vendredi de 9h30 à 12h30. En général, les réunions sont composées de trois parties : les questions administratives ; la formation des professeurs ; la présentation d'activités.

Dans la première réunion, les moniteurs élaborent un planning des prochaines réunions, en choisissant les thèmes à étudier pendant le semestre, les moniteurs qui conduiront la discussion et les moniteurs qui présenteront les activités. Au début du semestre vous recevrez avec les dates et les thèmes qui y seront discutés.

La coordinatrice passera l'ordre du jour quelques jours avant, par mél, avec l'indication du texte à lire (fichier « Cursos Extracurriculares » à l'ordinateur dans la photocopieuse ou sur Moodle) et les points à discuter.

À la fin du semestre vous aurez un certificat indiquant les heures de formation continue auxquelles vous avez participé.

Absences du Professeur

Si vous avez une formation, présentation de travail, ou si vous avez besoin d'être absent à un cours, prévenez Eliane pour que l'on puisse trouver quelqu'un pour vous remplacer.

Au cas où personne ne pourrait échanger un cours, vous devrez trouver avec les élèves une date ou quelques minutes avant ou après le cours pour rattraper les heures perdues (attention : il ne faut jamais déranger les activités et les horaires de la faculté ; il ne faut jamais porter préjudice aux élèves en diminuant leurs 45 h de cours par semestre).

S'il y a des remplacements par des moniteurs, le paiement doit être réglé entre le moniteur qui se fait remplacer et celui qui le remplace.

Progression - Unités du livre

On suit la progression établie dans les manuels employés, selon la grille suivante :

Niveau	Alter Ego 1
1 (A1.1)	Alter Ego + 1 - Dossiers 0 à 3
2 (A1.2)	Alter Ego + 1 - Dossiers 4 à 6
3 (A1>A2)	Alter Ego 1 - Dossiers 7 à 10
Niveau	Alter Ego 2
4 (A2.1)	Alter Ego + 2 - Dossiers 1 à 3
5 (A2.2)	Alter Ego + 2 - Dossiers 4 à 6
6 (A2>B1)	Alter Ego 2 - Dossiers 7 à 9
Niveau	Alter Ego 3
7 (B1.1)	Alter Ego 3 - Dossiers 1 à 3
8 (B2.2)	Alter Ego 3 - Dossiers 4 à 6
9 (B1>B2)	Alter Ego 3 - Dossiers 7 à 9
Niveau	Le Nouvel Edito
10 (B2.1)	Le Nouvel Edito (1 à 3)
11 (B2.2)	Le Nouvel Edito (4 à 6)
12 (B2>C1)	Le Nouvel Edito (7 et 8)

Évaluations

Les évaluations de chaque niveau sont déjà prêtes (à l'exception des niveaux donnés pour la première fois). Si vous participez à l'élaboration d'une nouvelle évaluation (notamment celles des niveaux avancés), il est essentiel que vous transmettiez cette évaluation à Eliane et Emily pour qu'on puisse la réviser et la mettre sur Moodle. Pour la correction (pas seulement de l'évaluation, mais de toutes activités réalisées pendant le semestre), consultez le barème de correction (disponible sur Moodle) ainsi que le nombre de points appropriés pour chaque critère.

Pour l'évaluation de mi-semestre, vous pouvez la faire une seule fois, ou vous pouvez également la partager et l'appliquer par parties/habilités.

Les élèves ne peuvent pas garder les évaluations. Après la correction, on les leur montre et on les garde dans notre armoire (mettez les évaluations dans une enveloppe avec votre nom, le niveau du groupe, l'horaire, la date et le semestre correspondant).

Système d'Évaluation (Notes et Fréquence)

Selon le règlement de la SCEX, pour afférer un critère « admis au niveau suivant » ou « refusé au niveau suivant » on compte la moyenne minimale (7,0) et la fréquence exigée (85%).

À chaque évaluation, on évalue la compréhension orale et écrite, l'expression et la production orale et écrite, chaque habileté (CO, CE, PO, PE) vaut 25% de la note totale. La première évaluation équivaut à 40% et la deuxième à 60% de la moyenne finale.

À la fin du semestre, envoyez les moyennes finales, la fréquence et la mention « aprovado » ou « reprovado » des élèves à agenda@usp.br . Ceci doit être fait par email mais aussi par papier.

N'hésitez pas à discuter des cas particuliers avec la coordination.

Test de Placement

Il y a un test de placement pour les nouveaux élèves à la fin de chaque semestre (ou parfois au début du semestre). Le test est déjà préparé et ce sont les moniteurs qui l'appliquent, sous la supervision d'Eliane, de Simone et d'Emily.

Il est composé d'une partie écrite et d'une partie orale.

En général, les moniteurs sont payés selon le temps de travail impliqué dans le test.

Après la correction, envoyez les résultats des tests à Eliane (il y a une grille déjà prête) et gardez les tests dans l'armoire, en indiquant que l'enveloppe contient des tests de placement, votre nom et la date.

Rapports

1. Listes, notes et formulaires à remettre au Secrétariat

Au début du cours, vous recevez de l'administration :

- les listes de présence ;
- les questionnaires d'opinion pour les élèves ;
- le formulaire « rapport de fin de semestre » (relatório acadêmico).

À la fin du semestre, demandez aux élèves de répondre au questionnaire, complétez le formulaire et rendez les listes (avec les notes et la fréquence notées dans la première page de la liste), les questionnaires d'opinion et le formulaire au Secrétariat. Si vous n'avez pas reçu le formulaire avec le relatório acadêmico, vérifiez s'il en reste dans notre armoire, ou bien vous le trouverez aussi à l'adresse suivante :

<http://sce.fflch.usp.br/node/239>

2. Récit d'expérience vécue

À la fin du semestre vous devrez écrire un rapport d'expérience vécue en tant qu'enseignant, selon les indications de la coordinatrice. Indiquez ce que vous avez appris, ce qui s'est passé pendant le semestre. Ce rapport sert à la recherche d'Eliane sur la formation de professeurs.

3. Journal de Cours

Pendant le semestre, écrivez des journaux sur quelques cours que vous avez faits, à la manière des journaux intimes mais écrits à propos de votre cours. Ces journaux vous aideront à écrire le rapport d'expérience vécue et pourront également être rendus à la coordinatrice.

L'interruption de vos activités dans les Cursos Extracurriculares

Vous pourrez avoir besoin d'interrompre vos activités dans les Cursos Extracurriculares, pour plusieurs raisons : une bourse CAPES, CNPq, la nécessité de se pencher un peu plus sur vos études, la possibilité de trouver un travail dans une école ou ailleurs, etc. Ceci est très naturel, car vous êtes à l'Université de passage, que ce soit au cours de 2e cycle (graduação), ou au cours de 3e cycle (master ou doctorat). Dans tous les cas, la coordination ne peut que se réjouir de vos conquêtes, sur le plan académique ou professionnel. Sachant que les Cursos Extracurriculares sont un lieu de formation, il est très important pour la coordination de savoir que ce que vous apprenez chez nous contribue pour que vous progressiez dans votre carrière : on est fiers de vous !

Cependant, pour éviter toute sorte de problèmes qui pourraient nuire au bon fonctionnement des Cursos Extracurriculares et au développement des apprenants, il est important de suivre les indications suivantes :

- si vous attendez une bourse ou si vous avez postulé à une bourse, parlez-en à la coordinatrice et dites-lui quelles sont les prévisions pour l'obtenir.
- si vous cherchez du travail, si vous attendez une réponse ou si vous allez commencer à chercher du travail, parlez-en à la coordinatrice et dites-lui quels sont vos plans.

L'organisation des cours est une tâche assez complexe et qui demande énormément d'anticipation et de coordination entre plusieurs éléments : horaires souhaités par les moniteurs, horaires existants, nombre d'élèves dans les cours, niveaux existants, etc. Bref, l'organisation de l'emploi du temps du semestre est un vrai casse-tête. Alors, il est essentiel de prévenir la coordination à l'avance :

- au semestre précédent, quand vous devez quitter les Cursos Extracurriculares. Les emplois du temps se font aux mois de mai/juin et d'octobre/novembre : c'est à ce moment-là que vous devez parler de la nécessité de quitter les cours, pour que la coordination puisse prévoir l'emploi du temps du semestre suivant sans vous. Cela implique l'ouverture d'un *Edital* pour le recrutement de nouveaux moniteurs et un processus qui dure environ 45 à 60 jours.
- dès que vous commencez les démarches, quand vous demandez la bourse. Il faut du temps (un mois, au minimum) pour prévoir un remplacement et le faire de manière douce, quand il s'agit d'une bourse. Ceci pour éviter que les apprenants aient des problèmes d'adaptation avec le nouveau moniteur.

La continuation de vos activités dans les Cursos Extracurriculares

De la même manière, vous pouvez être amenés à continuer pendant longtemps dans les cours extracurriculaires de français. Pour ce faire, il faut renouveler votre bourse tous les ans, car cela ne se fait pas automatiquement. Il faudra donc que vous soyez au processus sélectif de nouveaux moniteurs après un an de travail et que vous posiez à nouveau votre candidature : documents remis au secrétariat et participation à l'épreuve écrite. Il n'est pas nécessaire de refaire l'entretien et vous serez, en principe, automatiquement acceptés dans les Cursos Extracurriculares.

Adresses utiles

Serviço de Cultura e Extensão

Horário de Atendimento:

Segunda a sexta-feira das 9 às 11h30 e das 13 às 16h30.

Prédio da Administração da FFLCH

Rua do Lago, 717 - sala 126.

Téléphone: 3091-4645

E-mail: agenda@usp.br

Recursos Humanos FFLCH-USP

Téléphone: 3091-4631/ 4757

E-mail: rhfflch@usp.br

Tesouraria

Téléphone: 3091-4579

E-mail: tesourariafflch@usp.br

LAPEL

E-mail: lapel@usp.br

Departamento de Letras Modernas

Av. Prof. Luciano Gualberto, 403, sala 15.

Secretaria de graduação

Téléphone: 3091-5041

E-mail: flm@usp.br

Secretaria de pós-graduação

Téléphone: 3091-4296

E-mail: dlm@usp.br

Eliane Lousada

Téléphone: 981 93 02 17

FFLCH/USP - Serviço de Cultura e Extensão

Cursos Extracurriculares de Francês

E-mail: elousada@usp.br

Emily Caroline da Silva

Téléphone: 997 35 80 42

E-mail : emilycsilva@gmail.com

Simone Dantas

Téléphone : 986 77 70 02

E-mail : simonedantas@gmail.com