Eliane Gouvêa Lousada

ENTRE TRABALHO PRESCRITO E REALIZADO: UM ESPAÇO PARA A EMERGÊNCIA DO TRABALHO REAL DO PROFESSOR

Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

2006

Eliane Gouvêa Lousada

ENTRE TRABALHO PRESCRITO E REALIZADO: UM ESPAÇO PARA A EMERGÊNCIA DO TRABALHO REAL DO PROFESSOR

Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

2006

Eliane Gouvêa Lousada

ENTRE TRABALHO PRESCRITO E REALIZADO: UM ESPAÇO PARA A EMERGÊNCIA DO TRABALHO REAL DO PROFESSOR

Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de DOUTORA em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Professora Doutora Anna Rachel Machado.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

2006

Banca Examinadora

_____

Profa. Dra. Anna Rachel Machado - Orientadora

_____

Profa. Dra. Helena Hathsue Nagamine Brandão

_____

Profa. Dra. Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva

_____

Profa. Dra. Solange Castro

_____

Prof. Dr. Marcos Baltar

_____

Profa. Dra. Maria Del Carmen Daher

_____

Profa. Dra. Claudia Davis

Ficha Catalográfica

LOUSADA, Eliane Gouvêa, *Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor*. São Paulo: 333 pp. 2006

Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006
Área de concentração: Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem
Orientador: Professora Doutora Anna Rachel Machado

Palavras-chave: trabalho do professor, trabalho prescrito, real, realizado, autoconfrontação, agir, protagonistas do agir

Agradecimentos

Agradecer às pessoas que contribuíram, de alguma forma, com um trabalho de mais de quatro anos não é uma tarefa fácil. Ainda mais se pensarmos que este trabalho começou há muito mais tempo, talvez antes mesmo do Mestrado. Foram muitas as pessoas que, nesses anos, contribuíram, de diferentes maneiras, para minha formação como pesquisadora. Nomear essas pessoas parece uma tarefa impossível...
... então, meu muito obrigada a todos e, principalmente, ...

à CAPES, pela bolsa flexibilizada, sem a qual eu não poderia ter mantido os dois papéis, de professora e pesquisadora, que muito influenciaram na realização desta tese;

à PUC/SP e ao LAEL que possibilitaram que contribuíram para meu ingresso e e desenvolvimento na vida acadêmica

à Profa. Dra. Anna Rachel Machado, orientadora infatigável e exigente, mas sempre pronta a nos ajudar, por suas inúmeras qualidades intelectuais e principalmente humanas;

aos professores doutores que participaram das bancas de qualificação Helena Nagamine Brandão, Claudia Davis, Vera Lúcia Lopes Cristóvão, René Amigues, Maria Del Carmen Daher, Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva e cujas discussões ajudaram a dar rumo para este trabalho;

aos grandes mestres Jean-Paul Bronckart, Yves Clot, René Amigues e Frédéric Saujat que me ajudaram a melhor compreender cada parte desta tese;

aos professores do LAEL Maria Cecílila Pérez de Souza-e-Silva e Beth Brait e a tantos outros, do LAEL ou convidados, que contribuíram de alguma forma com minha vida acadêmica;

a Maurício Érnica, Glaucimara Baraldi, Tânia Mazzillo, Lília Santos Abreu-Tardelli, Maria Isabel Tognato, Marina Buzzo e outros colegas do grupo ALTER com quem dialoguei nesses quatro anos e cujas discussões deixaram certamente marcas neste trabalho;

à Alzira Shimoura e Maria Cristina Damianovic, amigas que ganhei nesses anos de vida acadêmica e que compartilharam as aventuras e desventuras que fazem parte do mundo acadêmico;

à Lília, colega de pesquisa desde o mestrado que, ao longo deste percurso, acabou se tornando colega de trabalho – em inúmeros trabalhos - e, principalmente, amiga;

à Marilú, pela revisão, paciente e cuidadosa, deste texto.

a Osvaldo Saraiva, que aceitou de maneira solícita, interessada e sem questionamentos, participar desta pesquisa;

a alguns diretores da escola em que a pesquisa foi realizada, que sempre deixaram as portas abertas para a realização de muitas experiências que estão nesta tese: Pierre Clémens, Jean-Philippe Buetas, Hervé Salaün e Danielle Girotti Callas;

à Denise Bonine, cujas eficiência e organização ajudaram meu trabalho quotidiano, possibilitando que eu me dedicasse mais a esta pesquisa;

a todos os professores, tanto do coletivo mais amplo de trabalho, quanto do pequeno coletivo da sala dos professores que freqüento há 14 anos e que, com certeza, me ensinaram, cada um à sua maneira, mais sobre o trabalho educacional;

à Ana Luiza Ramazzina Ghirardi e Gabriela Barbosa Amarante de Mello Freire, amigas de todas as horas, que compartilharam meu ambiente de trabalho com todos seus prazeres e impedimentos;

à minha avó, também professora, cujas curiosidade e vontade de aprender me marcaram para sempre;

à minha mãe e à minha irmã, que sempre acompanharam de perto e incentivaram minha vida profissional e acadêmica;

a Roberto, sempre companheiro e pronto para ajudar, com muito humor, em todos os momentos, desde as filmagens das aulas até a confecção final da tese.

RESUMO

Esta tese tem por objetivo investigar o trabalho educacional, mais precisamente caracterizar o trabalho de um professor de francês como língua estrangeira, procurando mostrar aspectos representativos de seu trabalho, tomado do ponto de vista do trabalho que lhe é prescrito, do trabalho que é realizado por ele e de seu trabalho real. Assim, visamos a mostrar como o trabalho educacional é representado em textos produzidos nessa situação de trabalho, procurando investigar as imagens dos protagonistas construídas nessa situação de trabalho.

O quadro teórico-metodológico geral desse estudo baseia-se, em primeira instância, no Interacionismo sócio-discursivo, como apresentado por Bronckart (1997, 2004a). Além disso, recorremos a duas outras linhas teóricas: a primeira ligada às Ciências do trabalho, mais precisamente Clínica da Atividade (Clot, 1999, 2001; Faïta, 2001) e Ergonomia da atividade (Amigues, 2004; Saujat, 2004, 2005) para o aprofundamento das questões ligadas ao trabalho educacional; a segunda ligada a algumas teorias da análise do discurso de linha francesa (Authier-Revuz, 2001; Maingueneau, 2001), para a complementação do modelo de análise dos dados, como sugerido pelo próprio Bronckart (1997, 2004a).

A coleta de dados foi realizada em uma escola de francês, com foco em um curso de nível avançado cujo programa foi elaborado pela própria escola. Dentro desse contexto, foram filmadas quatro aulas de um professor voluntário, para posterior discussão com o professor durante as autoconfrontações. Assim, nossos dados foram constituídos a partir de duas fontes: o texto de apresentação do curso avançado e quatro autoconfrontações realizadas com o professor voluntário.

A análise dos dados foi feita tendo como base o Interacionismo sócio-discursivo (Bronckart & Machado, 2005; Machado & Bronckart, 2004; Fillettaz, 2004; Bulea & Fristalon, 2004), além de teorias da análise do discurso de linha francesa para complementar alguns níveis de análise dos dados, e da Clínica da atividade e Ergonomia da atividade para a discussão das análises.

Os resultados mostraram as características dos textos produzidos nessa situação de trabalho educacional, bem como as diferentes imagens construídas sobre o agir e seus protagonistas nesses textos. Além disso, os dados revelaram diferentes camadas de prescrições que caracterizam o trabalho do professor, indo desde os prescritos mais amplos até as próprias prescrições do professor e passando, nesse percurso, pelas prescrições da escola.

ABSTRACT

This thesis aims at investigating the educational work, especially the work of a French as a foreign language teacher, showing representative aspects of the work which is assigned to him, the work that is accomplished by him and his real work. In this way, we intend to show how the images of the actants of this educational work situation are represented in texts that were produced in the school where this research was held.

The theoretical-methodological framework of this research is based on the Socio-discursive interactionism (ISD), as presented by Bronckart (1997, 2004a). Besides this main theoretical framework, this study was also based on two other theoretical frameworks: the Activity-Clinic (Clot, 1999; Clot, 2001; Clot et al., 2001) and the Activity Ergonomy (Amigues, 2004; Saujat, 2004); and the French Discourse Analysis, to complement the textual analysis model of the ISD, as suggested by Bronckart (1997, 2004 a) himself.

The data collection was made in a French school, focusing on an advanced course whose program was elaborated by the school itself. Within this context, four classes of a volunteering teacher were filmed and were later discussed by the teacher and the researcher in a research situation called self-confrontation mode. Therefore, our data consist in two groups of texts: a text which presents the advanced course and four texts produced within the self-confrontation mode.

The data was analyzed within the theoretical and methodological framework of ISD (Bronckart & Machado, 2005; Machado & Bronkcart, 2004; Filliettaz, 2004; Bulea & Fristalon, 2004), and other theories of French discourse analysis. The Activity-Clinic and the Activity Ergonomy were also consulted for the discussion of the analysis.

The results showed the characteristics of the texts produced in the educational work situation, as well as the different images that were built about the acting and the actants in these texts. The data also showed different layers of prescriptions that characterize the teacher's work, from the more general prescriptions, and the prescriptions of the school, to the prescriptions made by the teacher himself.

Índice

Parte I	**Introdução**	**1**
1.	Histórico da pesquisa: do projeto inicial ao projeto definitivo	3
2.	A pesquisa desenvolvida e o campo da Lingüística Aplicada	15
3.	O contexto da pesquisa	18
4.	Objetivos e perguntas da pesquisa	19
5.	Organização da tese	22
Parte II	**Pressupostos teóricos**	**24**
Capítulo 1	**O quadro teórico geral: o interacionismo sociodiscursivo**	**25**
1.1.	O interacionismo social	26
1.2.	O interacionismo sociodiscursivo	28
1.3.	A problemática do agir	32
1.4.	O agir e a linguagem	35
1.5.	O trabalho como forma do agir	38
1.6.	Por que analisar o trabalho do professor?	40
1.7.	O estudo do trabalho educacional por meio de um conjunto de textos	41
Capítulo 2	**A abordagem do ISD para a análise de textos**	**45**
2.1	O modelo global de análise de textos	45
2.2	A proposta do ISD para a análise de textos produzidos em situação de trabalho	52
2.3.	A análise de textos procedimentais	55
2.4.	A análise das figuras/registros do agir construídas no texto	57
2.5.	Complementação do modelo de análise do ISD: as teorias da enunciação francesas	60
2.5.1.	A enunciação	60
2.5.2.	A modalização	63
2.5.3.	As vozes	64
Capítulo 3	**O quadro teórico das Ciências do Trabalho**	**68**
3.1.	Trabalho e linguagem	68
3.2.	O trabalho como foco de interesse de várias disciplinas	70
3.3.	A análise das situações de trabalho no quadro da Ergonomia e da Clínica da Atividade	74
3.4.	Um método de análise e transformação das situações de trabalho	78

3.5.	O trabalho do professor do ponto de vista da Ergonomia da Atividade	84
3.6.	A análise das situações de trabalho do professor	88
Capítulo 4	**A didática das línguas estrangeiras**	**93**
4.1.	O ensino/aprendizagem das LE	94
4.2.	A didática do FLE	98
4.3.	O projeto de qualidade dos centros de língua	101
Capítulo 5	**Síntese dos pressupostos teóricos gerais**	**103**
Parte III	**Metodologia de pesquisa**	**104**
Capítulo 1	**O contexto da pesquisa**	**105**
1.1.	O local de trabalho	105
1.1.1.	A instituição escolar	106
1.1.2.	A unidade da escola	111
1.2.	O foco do trabalho: o curso	113
1.3.	Os participantes	117
1.3.1.	A pesquisadora	117
1.3.2.	O professor voluntário	118
1.3.3.	Os alunos	119
1.4.	Os impedimentos e conflitos do contexto de pesquisa	120
Capítulo 2	**Procedimentos de coleta de dados**	**122**
2.1.	Tempo de coleta de dados	122
2.2.	Etapas da coleta dos dados	123
2.3.	Os procedimentos da autoconfrontação simples	124
2.3.1.	A filmagem das aulas	127
2.3.2.	A realização das autoconfrontações	128
Capítulo 3	**Confiabilidade dos dados**	**133**
3.1.	Validação em relação ao contexto de pesquisa	133
3.2.	Validação em relação à língua usada nas autoconfrontações	134
3.3.	Procedimentos éticos	135
Capítulo 4	**Procedimentos de seleção de dados**	**137**
4.1.	Procedimentos de seleção dos textos a serem analisados	137
4.2.	Procedimentos de seleção dos segmentos das ACs a serem analisados	141
Capítulo 5	**Procedimentos de análise dos dados**	**144**
5.1.	Planos e categorias de análise	145

5.1.1.	Plano dos contextos	145
5.1.2.	Plano enunciaciativo	147
5.1.3.	Plano da organização textual	148
5.1.4.	Plano semântico: registros/figuras do agir e de seus elementos constitutivos	149
5.2.	Categorias de análise e perguntas de pesquisa	150
Parte IV	**Resultados das análises**	**155**
Capítulo 1	**Análise do texto de apresentação do programa de curso**	**156**
1.1	Análise do contexto geral de produção do texto	156
1.2.	Análise dos mecanismos enunciativos	166
1.3.	Análise do plano global e dos tipos de discurso	174
1.4.	Análise das representações do agir e de seus elementos constitutivos	176
1.5.	Síntese dos resultados da análise do texto de apresentação do curso	185
Capítulo 2	**Análise das autoconfrontações**	**189**
2.1.	Análise do contexto geral de produção do texto	189
2.2	Análise dos mecanismos enunciativos	192
2.3.	Análise do plano global e dos tipos de discurso	219
2.4.	Análise das representações do agir e de seus elementos constitutivos	228
2.5.	Síntese dos resultados da análise das autoconfrontações	243
Capítulo 3	**Resultados das análises e relações entre elas**	**248**
3.1.	O agir do professor e as camadas de prescrições: o diálogo com diferentes vozes	248
3.2.	A voz que ultrapassa as prescrições: a voz do métier e o gênero profissional	255
3.3.	Um agir que envolve o uso de instrumentos do coletivo de trabalho: a tradição sociohistórica do métier do professor	257
3.4.	O professor enquanto avaliador do seu agir e do agir de outros	260
3.5.	Um agir impedido por fatores externos à Didática	263
3.6.	A falta de diálogo entre a escola e o professor	266
3.6.1.	A voz do professor idealizado e a ausência da voz do métier no texto de apresentação do curso	267
3.6.2.	O agir dos alunos representado pelo professor e ausente no texto	268

	de apresentação do curso	
3.6.3.	Um agir de sobrevivência: as prescrições reelaboradas	270
Parte V	**Conclusões**	**273**
1.	A ideologia da crença na Pedagogia e na Didática: a falta de diálogo entre prescritores e executores	274
2.	A complexidade do trabalho do professor: um trabalho real permeado de impedimentos que ultrapassam as concepções da Didática	276
3.	As várias camadas de prescrições: as exigências da escola e o stress do professor	279
4.	Levar em conta a voz do métier: uma pista para novas pesquisas na área de desenvolvimento de professores	281
5.	Pedagogia, Didática e Ergonomia: por uma nova perspectiva de desenvolvimento de professores	284
6.	Contribuições teórico-metodológicas	286
6.1.	Os impedimentos ao agir do pesquisador	286
6.2.	O modelo de análise e as características dos textos analisados	288
6.3.	Futuras pesquisas	290
	Referências Bibliográficas	**294**
	Anexos	**305**
1	Texto de apresentação do programa de curso	306
2	Programa do curso avançado	308
3	Autoconfrontações em francês: AC 1, AC2, AC3, AC4	310
4	Autoconfrontações em português: AC 1, AC2, AC3, AC4	318
5	Perguntas para as primeiras autoconfrontações	325
6	Perguntas para o professor após as autoconfrontações	326
7	Estatísticas do número de alunos	328
8	Questionário de satisfação dos alunos	330
9	NFP: Notions Fondamentales Partagées	331
10	Ficha de preparação de aula	333

Parte I
Introdução

“Le travail: l´occasion de se découvrir soi-même”
Joseph Conrad

“C´est par le travail que l´homme se transforme”
Louis Aragon

Esta pesquisa tem por objetivo mais geral compreender melhor o trabalho do professor de línguas estrangeiras (LE), por meio do estudo das práticas de linguagem que se desenvolvem no trabalho educacional e visando, assim, a identificar sua influência no agir do professor[1]. Mais especificamente, procuraremos entender como se estabelecem as relações entre linguagem e trabalho, verificando como o trabalho do professor é representado em textos encontrados em nossa situação de trabalho educacional. Trata-se, dessa maneira, de um estudo que procurará investigar a morfogênese do agir do professor a partir da análise dos textos produzidos na situação de trabalho de um professor de francês como língua estrangeira, como veremos a seguir. Nesse sentido, nossa pesquisa contribui com o grupo maior de pesquisa ao qual pertence: o grupo ALTER, coordenado pela Profa Dra Anna Rachel Machado.

Para desenvolver nosso estudo, adotamos como linha teórico-metodológica geral o Interacionismo sociodiscursivo[2] (Bronckart, 2004 a), que, segundo Bronckart (no prelo), procura investigar a problemática do agir humano tendo como base a linguagem. Além disso, ao estudar a questão do agir humano a partir da análise do trabalho de um professor de LE, estamos considerando a atividade educacional do professor como um "trabalho", diferentemente do que ocorria até muito recentemente, quando as pesquisas sobre essa atividade se voltavam mais para a elaboração de programas ou para os efeitos desses programas sobre os alunos do que sobre o próprio professor[3]. Sendo assim, apoiamo-nos, também, em outro referencial teórico, o das Ciências do Trabalho, mais especificamente, a Ergonomia da Atividade (Amigues, 2002, 2003, 2004; Saujat, 2001, 2002, 2004) e a Clínica da Atividade (Clot, 1999, 2001; Clot et al., 2001; Faïta (1997, 2002, 2004, 2005). Esses dois quadros teóricos serão apresentados e discutidos no capítulo da *Fundamentação Teórica*.

---

[1] Esse objetivo encaixa-se dentro de um objetivo maior, comum a nosso grupo de pesquisa (ALTER) tal como apontado por Machado (2004), em projeto de pesquisa registrado no CNPq.

[2] De agora em diante ISD.

[3] Até muito recentemente, a atividade do professor não era considerada como trabalho, sendo vista como muito diferente das demais atividades de trabalho, o que a impedia de ser analisada como tal por teóricos das Ciências do Trabalho (Machado, 2004). Porém, recentemente, alguns pesquisadores têm se voltado para essa questão e desenvolveram inúmeros trabalhos sobre o tema, tanto na França (Amigues, 2002, 2003, 2004; Saujat, 2001, 2002, 2004) quanto no Brasil (grupo Atelier, coordenado pela Profa Dra Maria Cecília Perez Souza-e-Silva e o grupo ALTER).

A junção que estabelecemos entre essas duas linhas teóricas, de um lado o ISD e, de outro, a Ergonomia da Atividade e a Clínica da atividade, não é aleatória. Ambas têm em comum o mesmo referencial teórico de base, apoiando-se em autores fundadores como Vygotsky, em relação às questões de ordem psicológica, e Bakhtin, em relação às questões de linguagem. Além disso, ambas as linhas de pesquisa postulam a necessidade de uma abordagem transdisciplinar nas Ciências Humanas/Sociais, contestando a divisão e o confinamento de disciplinas que têm em comum o humano e o social e que não podem ser compreendidas de maneira isolada. Parece-nos importante salientar, ainda, que o próprio Bronckart (2004 a, no prelo) tem se aproximado das Ciências que estudam o trabalho educacional, como veremos posteriormente.

Para atingir nosso objetivo, partimos da seguinte situação de trabalho educacional, que é o contexto de nossa pesquisa: o trabalho de um professor de Francês como Língua Estrangeira[4], lecionando para alunos de nível avançado em uma escola de francês da capital. Esse contexto será apresentado e discutido no capítulo de *Metodologia*.

Após termos apontado, de maneira global, o objetivo mais geral da tese, os pressupostos teóricos gerais e o contexto da pesquisa, procuraremos mostrar, nesta parte, como esta pesquisa se constituiu, como se posiciona no quadro da Lingüística Aplicada e em relação a outras pesquisas da área, quais são seus objetivos mais específicos, bem como as perguntas que guiaram sua realização.

1. Histórico da pesquisa[5]: do projeto inicial ao projeto definitivo

Esta seção objetiva apresentar como esta pesquisa se constituiu, desde o curso de mestrado, apontando as mudanças ocorridas tanto em meu campo profissional quanto no campo acadêmico do qual faço parte. Embora esse relato possa parecer inútil para alguns, considero que ele é essencial para elucidar as

[4] A partir de agora FLE.

[5] A partir desta seção, estabelecemos uma diferença no uso de dois pronomes pessoais distintos : a primeira pessoa do plural, quando se trata da pesquisadora que está escrevendo e apresentando esta pesquisa: trata-se do *nós*; a primeira pessoa do singular, quando se trata da autora desta pesquisa enquanto professora e colaboradora da escola em que a pesquisa foi realizada e, também, enquanto aluna de mestrado e de doutorado na PUC/SP.

transformações de minhas perspectivas teóricas sobre o trabalho do professor, que determinaram os objetivos e as perguntas de pesquisa deste estudo.

Na verdade, o interesse pelo tema dessa pesquisa vem da época em que comecei a trabalhar como professora de línguas estrangeiras e, sobretudo, da época em que desenvolvi minha dissertação de mestrado na área de formação de professores, no LAEL- PUC/SP.

Na época em que busquei o curso de mestrado, trabalhava como professora em uma escola de francês como língua estrangeira da capital e também, como professora tutora dos novos professores. Nessa segunda função, tinha, sob minha responsabilidade, uma estagiária que não possuía formação específica na área de ensino de línguas e que eu deveria "formar" para que ela pudesse aprender o trabalho do professor de FLE. Sendo assim, em minha pesquisa de mestrado, baseei-me nesse contexto de trabalho e desenvolvi uma pesquisa na área de formação de professores em que procurava estudar o contexto de formação de novos professores a partir da prática. Para tanto, procurei compreender os espaços de formação em que o conhecimento teórico, essencial para o trabalho como professor de Língua Estrangeira (Celani e Moita Lopes, 1998), é co-construído (Vygotsky, 1991, 1993) por meio de uma relação dialética entre teoria e prática (Gómez, 1992; Schön, 1998; Zeichner & Liston, 1987; Zeichner, 1993), diferentemente do que ocorre nos contextos tradicionais de formação de professores.

Minha pesquisa de mestrado centrou-se, então, na área de Formação de Professores e na necessidade de se trabalhar o conhecimento teórico juntamente com o prático (Gómez, 1992; Schön, 1998; Magalhães, 1994, 1998), com o intuito de "melhorar" a ação do professor em aula, de melhor "formá-lo". Os resultados desse estudo levaram-me a considerar a possibilidade de trabalhar com um grupo maior de professores de minha escola que, apesar de terem grande experiência na área do ensino de línguas, freqüentemente, não têm conhecimento teórico na área (já que, muitas vezes, não têm diploma de graduação ou formação específica) e cujas ações se embasam, geralmente, no senso comum e no empirismo.

Assim, após o término do mestrado, continuei a fazer parte da equipe de formadores dos professores novos e em serviço dessa instituição e preocupei-me, sobretudo, em desenvolver um programa de formação para eles, que se ressentem

de um maior embasamento teórico que motive suas ações em sala de aula. Assim, propus várias intervenções em minicursos que visavam a ligar conceitos teóricos à prática que já desenvolviam. Recentemente, passei a trabalhar mais estreitamente com a coordenação pedagógica dessa escola, e como co-responsável do programa de formação de professores, continuo me concentrando na questão do acesso à teoria por professores que não têm formação na área e, sobretudo, na ligação desta com a prática de sala de aula.

Além dessa problemática, que se inscreve claramente na área de formação de professores, uma outra questão relacionada, por sua vez, à área da elaboração de currículo (ou programa de curso), ou seja, « o quê » ensinar aos alunos, fazia parte de minhas preocupações profissionais logo que terminei o mestrado. Na época, a escola em que trabalhava decidiu mudar o programa de curso do nível avançado e, para isso, convocou um grupo de professores, do qual fiz parte e que, coordenado por um diretor, tinha o objetivo de propor um novo programa para os alunos do nível avançado.

Na verdade, esse programa foi proposto após ter sido constatado o problema de evasão de alunos que cursavam o nível avançado. A proposta geral foi de elaborar um programa propondo novos conteúdos e objetivos, reduzindo a duração do curso de dois para um ano e introduzindo o uso de dois novos livros. Sendo assim, a equipe de professores escolhidos pela Coordenação Pedagógica, da qual fiz parte, tinha a tarefa de propor um programa dinâmico e interessante, concentrando os conteúdos do curso avançado em um ano e usando dois novos livros.

Esse programa, bastante abrangente e variado, revelou-se complexo no quotidiano da escola, já que demandava um maior conhecimento teórico e uma maior experiência prática dos professores, que tinham que usar os livros conforme o programa e com uma certa liberdade, e não apenas seguir as páginas do livro didático e as indicações do manual do professor. Por isso, essa maneira de abordar o livro didático, como um suporte a mais e não como um roteiro a ser seguido minuciosamente, encontrou resistência por grande parte dos professores da escola, já que ela os distanciava do que já sabiam fazer, resultado de seu trabalho quotidiano e envolvendo o uso de livros didáticos mais tradicionais, que preconizavam a utilização seqüencial das unidades. Assim, pode-se dizer que, pelo

menos nos primeiros anos de sua implantação, esse programa não foi sempre seguido pela maioria dos professores. Mesmo hoje, apesar de ser seguido por boa parte dos professores, ainda não é adotado por todos, o que causa problemas de adaptação em relação aos alunos que mudam de uma turma para outra, de uma unidade para outra.

A essa complexidade do programa adotado, pode-se acrescentar a ausência de um projeto comum a toda a instituição[6], no que se refere à preparação do professor para o trabalho com esse programa e mesmo com alunos de nível avançado. Por isso, tendo participado de sua elaboração, interessei-me desde o início pela formação dos professores que trabalhariam com ele, mesmo sabendo que não havia, na escola, um espaço específico para isso. Sendo assim, quando os professores que trabalhariam nesse nível me pediam sugestões e conselhos, procurei ajudá-los, justamente por conhecer a dificuldade do programa e a falta de formação específica para trabalhar com ele. Além disso, muitas vezes, o diretor da unidade escolar[7] em que trabalhava, pedia para que eu ajudasse a cada vez que um professor começasse a dar aulas nesse nível, preparando algumas aulas com ele para familiarizá-lo com o programa. Foi um desses professores que acabou se tornando o sujeito dessa pesquisa, como veremos posteriormente.

Assim, vemos que, ao lado da primeira preocupação que mencionamos em relação ao curso avançado, a da elaboração de um programa de curso, delineou-se uma segunda preocupação, a da formação dos professores que deveriam utilizá-lo. Essa preocupação, na verdade, veio ao encontro do que tinha estudado no mestrado e, também, de todo o meu trabalho junto à coordenação pedagógica da escola. Por isso, a questão do uso que fazem os professores do programa do curso, ao lado da sua própria elaboração, eram as duas questões profissionais mais importantes, no período que se seguiu à minha defesa de mestrado.

Nesse universo profissional, já um pouco diferente do que motivou minha pesquisa de mestrado, comecei a vislumbrar, novamente, o interesse de estudar melhor esse contexto, desenvolvendo uma pesquisa de doutorado. Para tanto, pareceu-me interessante analisar o programa proposto e sua aplicação em classe.

---

[6] Essa era a situação na época em que comecei a pesquisa de doutorado.

[7] Trata-se de uma escola de francês com uma unidade central, onde funciona a coordenação pedagógica e outras unidades distribuídas nos diferentes bairros da capital.

Assim, quando me inscrevi no doutorado, meu projeto de pesquisa tinha por objetivo analisar um programa de curso avançado e a forma como os professores o colocavam em prática. Essa área de estudo abrangia exatamente minha experiência profissional e dava continuidade ao que havia começado a estudar no mestrado, encaixando-se claramente na área temática geral de formação de professores.

Porém, ao iniciar o doutorado sob a orientação da Profa Dra Anna Rachel Machado, deparei-me com uma evolução na reflexão sobre a questão da formação de professores, a começar pelo próprio termo “formação” empregado para designar essa área. Na verdade, no grupo de pesquisa ALTER/LAEL, orientado pela Profa Dra Anna Rachel Machado, começava a delinear-se uma aproximação entre os estudos da linguagem e a linha de formação de professores em uma perspectiva diferente da que conhecia até então, uma vez que buscavam apoio em algumas Ciências do Trabalho[8]. Essa aproximação foi se concretizando e se aprofundando nos trabalhos desenvolvidos pelo grupo (Machado, 2004; Abreu-Tardelli, 2004, Lousada, 2004; Mazzillo, 2004; Érnica, 2004; Bronckart & Machado, 2004 e 2005) com estreita relação com importantes grupos de pesquisa do exterior que tomam como foco o trabalho do professor.

Com efeito, um dos fatores essenciais que contribuíram para começarmos a considerar o trabalho educacional do ponto de vista das análises sobre trabalho em geral, foi o rumo tomado por alguns grupos de pesquisa com os quais o LAEL/PUCSP mantém acordos. Um deles foi o do Grupo LAF (Langage – Action – Formation) da Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia da Universidade de Genebra, dirigido pelo Prof. Dr. Jean-Paul Bronckart, que se voltou para a questão da morfogênese das ações em diferentes situações de trabalho, incluindo-se aí a situação de trabalho educacional.

Segundo Bronckart (2005), sua equipe de pesquisadores já vinha, há algum tempo, desenvolvendo pesquisas na área da análise de discurso (modelos de ação de linguagem e arquitetura textual em Bronckart, 1997), da aquisição de capacidades textuais/discursivas (Schneuwly & Dolz, 2004) e da didática de línguas, inclusive com a elaboração de vários programas escolares (Dolz & Schneuwly, 1996 a e b; Dionísio, Machado & Bezerra, 2002; Lopes Cristóvão & Lopes Nascimento,

[8] As Ciências do Trabalho compreendem as linhas teóricas de pesquisa sobre as situações de trabalho, tais como Ergonomia, Ergonomia da Atividade, Ergologia, Clínica da Atividade e Psicologia do Trabalho.

2005a, 2005b; Bronckart, 2005; Machado, Lousada e Abreu-Tardelli, 2004a, 2004b, 2005). Mais recentemente, entretanto, constituído o grupo LAF, constatou-se que essas abordagens ainda não eram suficientes para a compreensão do trabalho do professor. Assim, os pesquisadores voltaram-se para o desenvolvimento praxiológico, analisando dados produzidos em diferentes situações de trabalho, como os textos que descrevem/orientam as tarefas; as gravações das tarefas executadas e os textos produzidos pelos próprios trabalhadores antes e depois da realização de uma determinada tarefa (Bronckart, 2005).

Essa última linha de trabalhos do grupo LAF foi bastante importante para o desenvolvimento desta pesquisa, já que a aproximação do ISD e de outras linhas teóricas, como a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade acabaram representando uma mudança de paradigma em relação à imagem que tínhamos do trabalho do professor. Assim, sem esquecer os aportes anteriores de outros pesquisadores, segundo Bronckart (2000), a área da formação de professores voltou-se para as teorias que valorizam a análise das condições de trabalho (Saujat, 2001; Ouvrier-Bonnaz, Remermier & Werthe, 2001; Roger, Roger & Yvon, 2001), como uma maneira de compreender as diferenças freqüentes entre as aulas dadas e os programas/planejamentos elaborados. Bronckart (2000) ainda aponta que se percebeu, nas últimas décadas, tanto no campo da formação profissional, quanto no campo da formação de professores, que existia um desconhecimento das condutas efetivamente realizadas pelos agentes do trabalho e, na maioria dos casos, uma grande diferença entre as condutas prescritas e o nível concreto de suas realizações, o que corresponde ao que há muito tempo já se havia detectado na Ergonomia – a descontinuidade entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado (Leplat & Hoc, 1983, apud Clot, 1999; Guérin et al., 2001: 14/15). Com isso, Bronckart (2000) pôde concluir que elaborar/avaliar/analisar o trabalho educacional não é suficiente, se não levarmos em conta de que maneira ele é prescrito, como é planejado, como é aplicado em sala de aula e como é avaliado, quer seja pelos próprios professores, quer seja por observadores externos. Para isso, certamente, não basta a produção de materiais didáticos para os professores, como se, só por meio de sua utilização, o ensino-aprendizagem se realizasse com sucesso.

Outro grupo de pesquisa cujos aportes foram importantes para o desenvolvimento dessa pesquisa e com o qual o LAEL/PUCSP também mantém um

acordo interinstitucional é o Grupo ERGAPE (Ergonomie de l'activité enseignante), do qual fazem parte pesquisadores como René Amigues (2002, 2003, 2004), Frédéric Saujat (2001, 2002, 2004) e Daniel Faïta (1997, 2002, 2004, 2005). Esse último, preocupado há algum tempo com questões relativas ao trabalho, começou, recentemente, a abordar questões ligadas à educação, visto que integra o grupo de pesquisa do Institut Universitaire de Formation de Maîtres de Marseille, organismo destinado à formação de professores na França (Machado, 2002b) e do qual fazem parte Amigues e Saujat.

Finalmente, mas de não menor importância, um outro grupo de pesquisa com o qual a PUC mantém um recente acordo interinstitucional e que teve importância crucial para o desenvolvimento de nosso grupo de pesquisa e para a elaboração deste estudo é o da Clínica da Atividade, grupo coordenado pelo pesquisador Yves Clot (1999, 2001) do CNAM (Conservatoire des Arts et Métiers em Paris). Como no caso dos grupos citados anteriormente, a colaboração estreita com esse pesquisador e seus seguidores permitiu, por meio de cursos, encontros e publicações, a construção de um referencial teórico-metodológico consistente e fundamentado.

Com essas mudanças no ambiente acadêmico do qual faço parte, meu projeto inicial de doutorado também sofreu transformações. Se, num primeiro momento, interessei-me pela análise do programa de curso de nível avançado, depois do contato com essas pesquisas, pareceu-me mais relevante estudar o trabalho do professor que o colocava em prática. Um dos pontos cruciais para essa mudança foi o seminário de orientação, ministrado pela Profa Dra Anna Rachel Machado, que segui em 2002 e 2003, no qual estudamos o livro de Yves Clot (1999): *La fonction psychologique du travail*. A partir desse curso, pareceu-me clara a necessidade de se considerar a análise do "trabalho"[9] do professor dentro de um arcabouço teórico que levasse em conta as atividades impedidas, não realizadas, mas que também faziam parte do trabalho do professor. Esse seminário de orientação, ao lado de dois cursos ministrados pelas professoras doutoras Anna Rachel Machado e Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva mostraram a necessidade

[9] É importante salientar aqui que, quando colocamos aspas no termo « trabalho », queremos evidenciar que se trata de um conceito, que não pode ser tomado no seu sentido cotidiano, como veremos mais adiante.

de conhecer e aprofundar-me nesse outro campo de pesquisa, bastante diferente do que havia seguido no mestrado, estudando conceitos novos para mim.

Além disso, tive a oportunidade de visitar duas vezes o laboratório do CNAM, na França, sob a orientação do Prof. Yves Clot, o que muito contribuiu para a compreensão do método da autoconfrontação[10], que adotei para a coleta de dados. Mais recentemente, em 2004 e 2005, tivemos a visita de Yves Clot (2005), de René Amigues (2004) e de Frédéric Saujat (2005). Enquanto o curso ministrado por Clot foi de extrema importância para a compreensão da base para o estudo do trabalho em geral e para a compreensão da autoconfrontação como meio de investigação do trabalho real, os cursos de Amigues e Saujat forneceram subsídios inestimáveis para considerar o trabalho do professor dentro dessa perspectiva. Na verdade, as considerações desses dois pesquisadores sobre o ensino como trabalho foram a base fundamental para a realização da parte teórica que aborda o trabalho do professor.

Outra influência marcante para a constituição desta pesquisa, foi o interesse de Bronckart e de seu grupo pela compreensão do agir humano, conceito fundamental para o ISD e que, nos últimos anos, passou a compreender, também, as questões do trabalho, enquanto forma de agir. Assim, minha pesquisa ligou-se também às teorias que estudam as situações de trabalho já que elas constituem uma forma de agir, elemento essencial no quadro do ISD.

Com todas essas mudanças, o próprio título da tese acabou se transformando e, com essa transformação, vemos claramente a mudança do paradigma assumido por essa pesquisa. Assim, o título inicial *Entre o trabalho prescrito e realizado: um espaço para a reconstrução da prática do professor*, embora contivesse as palavras *trabalho prescrito e real*, ainda continha as palavras *reconstrução* e *prática,* palavras essas que estão mais ligadas às teorias sobre formação de professores, objeto de minha dissertação de mestrado. Esse título transformou-se, assim como as teorias e conceitos nos quais me baseava, chegando ao título atual: *Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor*. Mais do que apenas uma mudança de título, tudo isso representou uma verdadeira mudança em

[10] Como veremos de forma mais detalhada no capítulo de *Metodologia*, a autoconfrontação consiste em assistir, com o pesquisador, a filmagens do trabalho realizado pelo trabalhador, estabelecendo um diálogo sobre o trabalho filmado em vídeo e observado por ambos.

relação aos conceitos teóricos que passei a compartilhar, fazendo com que me fosse impossível ver o trabalho do professor de outra maneira.

Ao mesmo tempo que encontrei essas preocupações ligadas ao trabalho no mundo acadêmico ao qual pertenço, a escola em que a pesquisa foi realizada começou a mudar consideravelmente, adotando medidas cujo objetivo maior é o "controle de qualidade". De acordo com essa nova filosofia, a escola implantou procedimentos como: uma pesquisa de satisfação junto aos alunos no final do semestre, na qual vários itens, inclusive o professor, são avaliados[11]; um controle (porcentagem) de perda de alunos por professor, durante o semestre e de um semestre para o outro; a adoção do termo "cliente"[12] para designar o aluno; uma elaboração da descrição de cargos (também chamada, nas empresas, de descrição de funções) dos funcionários (inclusive o do professor); um manual de conduta para cada categoria de funcionário, inclusive os professores, que ainda se encontra em elaboração; além de outros procedimentos relacionados às vendas de cursos e a outros setores da escola.

Em suma, a escola se foi caracterizando cada vez mais como uma empresa e o trabalho do professor começou a ser norteado, também, pelas normas e regulamentações de todos os outros cargos da escola/empresa. Assim, essa nova organização do trabalho faz com que as características do agir do trabalhador de ensino se aproximem cada vez mais do agir dos outros trabalhadores dentro da escola/empresa.

Assim, essa foi mais uma razão para que meu projeto inicial, que abordava o trabalho do professor dentro da linha Linguagem e Educação, separando-o dos outros contextos de estudo do trabalho, começasse a me parecer ultrapassado, já que, além da mudança teórica dentro do grupo ALTER-LAEL, a própria escola em que ele seria desenvolvido começou a aproximar o trabalho de ensino das situações de trabalho em geral.

Além disso, outras questões também vieram juntar-se a essas questões, como as constantes reclamações sobre fadiga e stress, vindas da parte de inúmeros professores com os quais tenho contato, e de mim mesma, que via, cada vez mais, a

[11] Anexo número 8.

[12] É interessante notar que a terminologia usada há alguns anos nas empresas passou, nos últimos tempos, a fazer realmente parte da vida de muitas escolas. Na escola em que realizamos esta pesquisa, alguns dos termos adotados foram : « desconto » no lugar de « bolsa » ; « consultora de vendas » em vez de « secretária », entre outros.

preparação e o trabalho do professor aumentarem e o tempo se tornar mais insuficiente para se fazer tudo.

Por todas essas razões, a pesquisa aqui apresentada se insere dentro dessa linha de pesquisa inovadora, que estuda o trabalho do professor dentro do quadro teórico-metodológico geral do ISD, procurando compreender as relações entre a linguagem e o trabalho educacional a partir do ISD e também a partir de duas vertentes das Ciências do Trabalho, a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade.

Mas, qual diferença podemos estabelecer entre nossa pesquisa e as inúmeras pesquisas já realizadas em relação ao ensino, inclusive a que eu mesma desenvolvi no mestrado?

Com efeito, muitas pesquisas têm sido feitas na área de formação de professores, centradas sobretudo no campo da educação. Essas pesquisas têm, certamente, uma longa tradição e podem ser declinadas em diferentes linhas que não nos cabe detalhar aqui. Propomo-nos a citar, em linhas gerais apenas algumas delas. Para Saujat (2002, 2004), uma das linhas que se voltam para questão do ensino é o paradigma que estuda as relações entre processo-produto, buscando relações entre o processo, ou seja, o comportamento do professor e o produto, ou seja, a aprendizagem dos alunos. Segundo ele, essa linha traria alguns inconvenientes como, por exemplo, a falta de uma teoria do ensino e o reducionismo causado por se concentrar apenas no aqui e agora da sala de aula, ignorando outras questões que caracterizam o trabalho do professor e que não se restringem ao espaço da sala de aula.

O autor elenca, também, outra linha de pesquisa voltada para o ensino, a abordagem ecológica dos processos interativos, representada sobretudo pelos trabalhos de Tardif e Lessard (1999, apud Saujat, 2004), que buscam compreender as práticas dos professores em contexto, levando em conta que suas características principais são a interatividade e a significação. Embora essa linha apresente seu interesse, ela ignora também a complexidade do trabalho do professor que se desenvolve dentro e fora da escola, dentro e fora da sala de aula.

Uma outra linha mencionada por Saujat (2004) é a do paradigma do pensamento dos professores, incluindo questões como o processo de tomada de decisões durante as aulas, as histórias pessoais da experiência (Connely &

Clandinin, 1990, apud Saujat, 2004)[13] e os estudos do professor como um prático reflexivo. Vamos nos ater um pouco mais a esta última linha, já que se trata da área em que desenvolvemos nossa pesquisa de mestrado e que tem larga adesão no Brasil, tanto nas Ciências da Educação quanto na Lingüística Aplicada.

O paradigma do prático reflexivo tem na reflexão do professor sobre sua prática o ponto central de suas investigações, como no caso de Schön (1998), Zeichner & Liston (1987), Zeichner (1993), Gómez (1992), entre outros. Dentro desse paradigma, procura-se desenvolver o pensamento do professor por meio da reflexão sobre a prática, reflexão essa que se declina em reflexão-na-ação, reflexão sobre-a-ação, reflexão sobre a reflexão-na-ação. O desenvolvimento do professor passaria, nesse paradigma, pela aprendizagem da atividade reflexiva como instrumento para a mudança da prática. No entanto, mais uma vez, o fato de que a atividade do professor envolve múltiplas finalidades que não se restringem ao trabalho de ensino (o trabalho do professor na sala de aula) tem sido freqüentemente ignorado.

Os pesquisadores que seguem esse paradigma se encontram em diferentes disciplinas, desenvolvendo pesquisas centradas na formação de professores, como no LAEL/PUCSP (Gervai, 1996; Celani, 2003, 2004; Liberali, 1999, 2003, 2004; Lousada, 1998; Magalhães, 1994, 1998, 2004; Ninin, 2002; Shimoura, 2005; Damianovic, 2004), e em outras universidades como na UEL (Gimenez, 1998; Gimenez, Arruda & Luvuzari, 2004; Furtoso, 2004; Cristóvão, 2004), na Unicamp (Prado, 1998), na UFRJ (Moita Lopes & Freire, 1998), na UNITAU (Castro, 1998, 2003, 2004), entre outras. É necessário dizer, entretanto, que essas pesquisas têm evoluído nos últimos anos, abordando aspectos antes negligenciados, até mesmo pela influencia de diferentes teorias da atividade ou pela preocupação com a constituição da identidade do professor.

Sem negligenciar os aportes de todas essas pesquisas para a compreensão da atividade de ensino, a crítica feita por estudiosos do trabalho, principalmente da Ergonomia da Atividade (Amigues, 2002, 2003, 2004; Saujat, 2001, 2002, 2004), às metodologias e linhas de pesquisa mais tradicionais na área da formação de professores, é a de que elas se centram mais na interação com os alunos, na

[13] Alguns pesquisadores no Brasil também se voltaram para essa área, como por exemplo, Telles (1998).

didática e nos aspectos individuais da atuação do professor, não levando em conta outras dimensões que fazem parte do trabalho educacional (Amigues, 2003): a complexidade de um trabalho caracterizado pela multifinalidade da atividade dos sujeitos (Saujat, 2004) e a realidade de um trabalho que ultrapassa os limites da sala de aula (Amigues, 2004), como veremos na *Fundamentação Teórica*.

Em outras palavras, as pesquisas mais tradicionais voltadas para o ensino privilegiaram questões relacionadas à aprendizagem, à elaboração de materiais didáticos, aos efeitos e resultados do ensino sobre o aluno, sem considerar os efeitos do trabalho sobre o próprio professor e sem considerar que o trabalho do professor, embora peculiar, compartilha das mesmas problemáticas que envolvem o trabalho em geral[14]. Trata-se, assim, de voltar esse campo de pesquisa para o pólo professor (Saujat, 2004), procurando, inclusive, compreender uma série de problemas que atravessa atualmente o universo do professor e que não pertence exclusivamente ao campo das preocupações didáticas.

Além disso, parece-nos importante ressaltar que essa mudança de olhar tomada pelos trabalhos na área de estudos do agir educacional de professores vem ao encontro de uma série de preocupações recentes que envolvem o mundo do trabalho em geral e que, como já apontamos, começam também a ser sentidas no mundo da educação, inclusive o da escola em que esta pesquisa foi realizada. Como sabemos, as transformações recentes da sociedade contemporânea, ocasionadas pela expansão massiva da informática e do automatismo em diversos campos da vida cotidiana, acarretaram mudanças profundas na estrutura e nas situações de trabalho, principalmente nos países mais desenvolvidos e em centros mais desenvolvidos de outros países. Como resultado desse novo contexto do mundo do trabalho, deparamo-nos com uma sociedade baseada cada vez mais na produtividade, o que acarreta uma série de problemas de excesso de trabalho e, conseqüentemente, várias manifestações de stress[15], causadas em grande parte pelo acúmulo de exigências em relação ao trabalhador.

---

[14] Observe-se que essas idéias têm modificado a abordagem de alguns pesquisadores que se filiam à chamada « formação de professores », como podemos ver nos trabalhos mais atuais de Liberali, Magalhães, Lessa e de seus orientandos.

[15] Julgamos que não é por acaso que, na própria PUC/SP, encontravam-se em afastamento por motivos de saúde, nada menos que 289 professores. Esse fenômeno do « stress » do professor, em nível internacional, foi muito bem apontado por Esteve (1999).

Foi como resposta a esse conjunto de problemas que diversos pesquisadores se voltaram para o campo da análise das situações de trabalho, em uma perspectiva que integra várias disciplinas, como, por exemplo, a Ergonomia da Atividade, a Ergologia, a Psicologia do Trabalho, a Sociologia, e que reúne trabalhos de vários pesquisadores como Amigues (2002, 2003, 2004), Faïta (1997, 2002, 2004, 2005), Schwartz (2003), Clot (1999, 2001), Scheller (2001), Yvon (2001) e, como já vimos, a equipe do Grupo LAF (Bronckart, 2004), entre outros.

Nesse contexto sociohistórico de mudanças nas situações de trabalho em geral, alguns desses pesquisadores voltaram-se especificamente para a área de pesquisas sobre o "trabalho do professor" servindo, assim, de inspiração e de base teórico-metodológica para essa pesquisa.

Após termos apresentado o histórico da pesquisa, procuraremos situar nossa pesquisa no campo da Lingüística Aplicada.

2. A pesquisa desenvolvida e o campo da Lingüística Aplicada

Nesta seção, procuraremos mostrar como nossa pesquisa se constitui dentro do campo da Lingüística Aplicada e como ela se relaciona com os outros estudos que vêm sendo feitos no mesmo campo.

Ao compreender o campo de estudos da Lingüística Aplicada como um campo em que a análise da linguagem é foco central, somos forçados a situar essa pesquisa nesse campo e não em outros como o da Educação, o da Sociologia, nem mesmo o da Psicologia ou o das Ciências do Trabalho. Embora, como já ressaltamos anteriormente, esta pesquisa seja marcada pela transdisciplinaridade, assim como as linhas teóricas gerais em que se baseia, ela tem como procedimento privilegiado a análise da linguagem e, mais especificamente, a compreensão das relações entre a linguagem e o trabalho educacional, o que a situa claramente no campo da Lingüística Aplicada.

Nesse sentido, nossa pesquisa compartilha o objeto de estudo com outras pesquisas, também na área da Lingüística Aplicada, desenvolvidas no Brasil e no exterior e que também apontam para uma aproximação das áreas que buscam compreender o trabalho, a educação e a linguagem. No Brasil, como já apontamos,

as preocupações sobre o mundo do trabalho e seus problemas estão sendo, há algum tempo, estudados e têm resultado em uma série de pesquisas na área da Lingüística Aplicada. No LAEL-PUC/SP, essa preocupação traduziu-se, inicialmente, na constituição de uma linha de pesquisa coordenada pela Prof[a]. Dr[a]. Maria Cecília Perez Souza-e-Silva e consolidada no grupo ATELIER, inicialmente voltado para estudos sobre o trabalho que não envolviam o trabalho educacional (Souza-e-Silva, 2002; Sant´Anna, 2002, 2004; França, 2002; Daher, Rocha e Sant´Anna, 2002; Vieira, 2002, por exemplo), mas que, atualmente, também ampliou o escopo de suas pesquisas para esse domínio (Souza-e-Silva, 2004).

Já o grupo ALTER – LAEL (Análise da linguagem, trabalho educacional e suas relações), do qual faço parte, desde seu início voltou-se, mais especificamente, para o trabalho do professor e para o desenvolvimento de procedimentos de análise de textos que permitam melhor compreender o trabalho do professor. O projeto mais amplo do grupo tem como problema central "o estudo de diferentes práticas de linguagem *no* e *sobre* o trabalho educacional, buscando identificar as relações que existem entre essas práticas e a influência delas sobre as ações de trabalhadores do ensino" (Machado, 2002). Seu objetivo geral é o de "desenvolver um aprofundamento teórico-metodológico sobre as relações entre linguagem/trabalho educacional, relações essas que são tomadas no quadro da problemática maior das relações entre discursos, atividades sociais e ações" (Machado, 2003).

Em colaboração estreita tanto com o grupo LAF, quanto com o Grupo ERGAPE e ainda com a equipe da Clínica da Atividade do CNAM de Paris, resultados concretos das pesquisas desse grupo têm sido apresentados em cursos ministrados em outras instituições (Unisinos, Taubaté), encontros científicos nacionais (Montes Claros, CBLA, InPLA, Unisinos) e internacionais (Aveiro, Toronto, Marselha, Genebra), em várias publicações nacionais e internacionais (Toronto, Aveiro), ao mesmo tempo em que teses de doutorado já foram desenvolvidas (Abreu-Tardelli, 2006; Ernica, 2006) ou se encontram em andamento (Mazzillo; Bueno) com a adaptação de métodos de coleta e de análise já elaborados ou com a construção de novos instrumentos.

Para os pesquisadores que se voltaram para a análise do trabalho dentro do campo da Lingüística Aplicada, o papel conferido à linguagem *sobre* e *no* trabalho tem sido da maior relevância, já que, como notam alguns pesquisadores (Souza-e-

Silva, 2002; Faïta, 2002), não só a quantidade de trocas verbais, tanto orais quanto escritas, aumentou consideravelmente no mundo do trabalho, como também é elemento que contribui para sua configuração (Grupo LAF, 2004). Ainda segundo esses autores, um dos fatores que condicionou essa profusão de instrumentos de comunicação parece ser a própria modificação das formas de trabalho, que se distanciaram da simples produção de bens materiais para abranger esferas mais amplas de atividades humanas, que envolvem o uso da linguagem, como no caso dos serviços e do trabalho informatizado. Vemos, assim, o uso da linguagem em inúmeras situações de trabalho, com diversas funções que antes não existiam ou que não eram realizadas por tantos trabalhadores.

Foi também o papel essencial da linguagem, presente tanto na área da educação quanto na área da análise das situações de trabalho, um dos elementos que contribuíram para tornar possível a busca da transdicisplinaridade (Guattari, s/d) que envolve as Ciências da Linguagem, as Ciências da Educação e as Ciências do Trabalho.

Após termos situado nossa pesquisa no campo da Lingüística Aplicada e junto a outras pesquisas da área, parece-nos importante ressaltar sua relevância para o avanço das pesquisas na área. Para tanto, faz-se necessário lembrar que temos por objetivo a análise de uma situação de trabalho educacional a partir das práticas de linguagem que nela se desenvolvem. Assim, um aspecto inovador da pesquisa é o desenvolvimento de um referencial teórico-metodológico para a análise de textos de uma situação de trabalho educacional, dentro da qual analisamos dois tipos de dados: um texto da coordenação da escola que apresenta o curso de nível avançado a ser desenvolvido pelos professores e outros textos produzidos por um professor nas autoconfrontações em que as aulas filmadas foram discutidas. Em relação ao primeiro texto, essa pesquisa assemelha-se a outras pesquisas de nosso grupo e contribui para consolidar o quadro das análises que já vêm sendo feitas em relação aos textos que prefiguram o agir do professor. Em relação ao segundo conjunto de dados, essa pesquisa também é inovadora, pois se propõe a analisar textos orais coletados segundo procedimentos usados pelo grupo da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade e que, embora já tenham sido também usados no Brasil, ainda não tinham sido objeto de análise a partir do referencial teórico-metodológico do grupo ALTER, nem do grupo LAF.

Outro aspecto inovador desta pesquisa é a adoção do interacionismo sociodiscursivo como base para reflexões que vão além da didática de línguas (elaboração de programas) e da análise de discurso, enquadrando-se na recente linha de pesquisa do grupo LAF e do grupo ALTER, que utiliza procedimentos de análise de textos que abordam o trabalho do professor. Dessa forma, embora este estudo use aportes da Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade, ele difere delas pelo papel conferido à linguagem e pelo tipo de análise de dados que é desenvolvida.

Delineadas as linhas gerais da pesquisa e as razões que a motivaram, passamos agora para a apresentação do contexto da pesquisa, de seus objetivos e das perguntas de pesquisa.

3. O contexto da pesquisa

Nesta seção, propomo-nos a caracterizar brevemente o contexto desta pesquisa e os tipos de dados que foram analisados, já que a apresentação mais detalhada será mostrada no capítulo de *Metodologia*.

Como já mencionamos, esta pesquisa foi realizada numa escola de FLE da capital, abordando, mais especificamente, o curso avançado dessa escola, cujo programa já foi mencionado na seção anterior. O sujeito da pesquisa é um professor que lecionava na escola há alguns anos, mas que daria pela primeira vez o segundo semestre do curso avançado e que concordou em ter suas aulas filmadas para participar do estudo.

Foram escolhidas quatro aulas desse professor para filmagem e discussões posteriores, durante as autoconfrontações que foram, por sua vez, também filmadas e se constituíram em um dos conjuntos de dados que será analisado nesta pesquisa.

Dessa forma, os dados da pesquisa foram coletados da seguinte forma e na seguinte ordem:

- Preparação de aulas para o curso, a pedido do diretor da escola, gravadas em áudio;

- Filmagem das quatro aulas escolhidas;
- **Filmagem das autoconfrontações[16], em que as aulas filmadas são discutidas pelo professor e pelo pesquisador;**
- **Escolha de um texto que apresenta o curso avançado como objeto de análise;**
- Realização de uma entrevista escrita com o professor;
- Levantamento de outros textos que circulam na escola.

Desse conjunto de dados, escolhemos os textos em negrito para a análise, que se constituem, assim, como o corpus específico que foi analisado.

Além disso, fizemos um levantamento das teorias que embasam o trabalho do professor de FLE, na área da didática das línguas estrangeiras e sobretudo na área da didática do FLE, para podermos compreender melhor o entorno do agir do professor (Bronckart, 2004). Esse levantamento será apresentado na *Fundamentação Teórica*.

Vejamos, a seguir, os objetivos e as perguntas que guiaram a realização deste estudo.

4. Objetivos e perguntas de pesquisa

Como já mencionamos, o objetivo mais amplo desta pesquisa é trazer aportes para a compreensão do trabalho do professor de línguas estrangeiras, sobretudo o de FLE. Para tanto, verificaremos como o trabalho do professor é representado em textos produzidos no contexto de seu trabalho, procurando caracterizar aspectos representativos desse trabalho e identificando a influência que podem ter as prescrições sobre ele. Como já foi dito, servimo-nos da análise de alguns textos produzidos nessa situação de trabalho educacional, como o texto de apresentação do curso avançado e os textos das autoconfrontações, produzidos pelo professor sujeito da pesquisa após a realização de uma aula.

Para atingir nosso objetivo mais amplo, formulamos alguns objetivos menores, que nos ajudaram a melhor direcionar a pesquisa e que elencamos abaixo:

[16] A autoconfrontação enquanto método de análise e transformação das situações de trabalho será mais bem explicada na *Fundamentação Teórica* e, em relação a nosso estudo, ela será apresentada na *Metodologia*.

- Verificar como são representados os protagonistas do agir (professor, escola, alunos) nos textos analisados;
- Identificar como se caracterizam esses textos do ponto de vista discursivo-enunciativo;
- Identificar algumas das fontes do agir do professor, procurando verificar a influência de diferentes prescrições (didática, didática do FLE, escola) nesse agir;
- Identificar os impedimentos ao agir do professor;
- Identificar os diferentes registros/figuras do agir encontrados nos textos;
- Contribuir com aportes teórico-metodológicos para as finalidades mais amplas do projeto do Grupo ALTER:
  a) trazer aportes para a compreensão mais ampla do trabalho do professor;
  b) trazer aportes para a compreensão do trabalho do professor de FLE de uma escola particular;
  c) construir procedimentos metodológicos, aliando o procedimento da AC (para a coleta) e procedimentos de análise de textos sobre o trabalho do professor que refinem essa compreensão por meio da análise de textos produzidos *sobre* o *no* trabalho educacional, aliando o ISD a teorias de base enunciativa;
  d) investigar a produtividade da junção de aportes do ISD, da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade.

Para atingir esses objetivos, procuramos formular perguntas de pesquisa para cada texto a ser analisado. Assim, em relação ao texto de apresentação do curso avançado, temos as seguintes perguntas de pesquisa:

a) Como os protagonistas do agir (professor, escola, alunos) são representados?

b) Como esse texto se caracteriza do ponto de vista discursivo-enunciativo? Como se caracteriza do ponto de vista de sua organização textual? A que gênero ele pertence?

c) Que registros/figuras do agir são tematizados nesse texto?

Em relação aos textos produzidos durante as autoconfrontações, propomo-nos a responder as seguintes perguntas:

a) Como os protagonistas do agir (professor, escola, alunos) são representados?

b) Como esses textos se caracterizam do ponto de vista discursivo-enunciativo? E do ponto de vista de sua organização textual?

c) Que instâncias prescritivas intervêm no agir/trabalho do professor?

d) Há indícios de impedimentos e/ou dificuldades ao agir do professor?

e) Que registros/figuras do agir são tematizados? Que elementos constitutivos do agir e característicos do métier de professor são tematizados?

f) Como o professor avalia seu agir e o agir de outros?

Além disso, propomo-nos, também, a ampliar as discussões das análises, relacionando as análises dos dois conjuntos de textos, a partir das seguintes perguntas:

a) Que inter-relações entre as análises do texto de apresentação de curso e dos textos das autoconfrontações podem ser estabelecidas?

b) Como podemos interpretar essas inter-relações no contexto da escola? E no contexto atual mais amplo das escolas de língua?

c) Que contribuições teórico-metodológicas as análises desenvolvidas trazem para as finalidades mais amplas do projeto do Grupo ALTER?

As respostas a essas perguntas permitiram-me chegar a uma síntese do que caracteriza o trabalho do professor de línguas estrangeiras, procurando mostrar aspectos representativos do trabalho de professor, em geral, e, mais especificamente, do trabalho do professor de FLE na escola em que o estudo foi realizado. Além disso, elas me permitiram chegar a uma síntese das características discursivas dos textos produzidos *na* e *sobre* essa situação de trabalho educacional.

Uma vez delineado o quadro geral desta pesquisa, seu contexto e seus objetivos, passamos à apresentação da maneira pela qual esta tese foi organizada.

5. Organização da tese

Esta tese está dividida em cinco partes, começando por esta *Introdução* que é a **Parte I**, como segue:

Parte II: Pressupostos teóricos

Esta parte está dividida em quatro capítulos: no primeiro, apresentamos o quadro teórico geral do interacionismo sociodiscursivo e seus princípios gerais.

No segundo, mostramos os procedimentos de análises de textos propostos dentro do quadro teórico-metodológico do ISD, além de indicar outros conceitos das teorias da enunciação francesas que contribuíram para complementar o referencial teórico-metodológico para a análise dos dados.

No terceiro capítulo, apresentamos os princípios gerais de duas vertentes das Ciências do Trabalho que adotamos, a Clínica da Atividade e a Ergonomia da Atividade. Nesse capítulo, explicamos melhor o método da autoconfrontação e apresentamos alguns conceitos importantes para a análise do trabalho educacional.

Enfim, no último capitulo, apresentaremos alguns conceitos centrais do ensino aprendizagem das línguas estrangeiras e da didática do FLE que são mencionados, pois, a nosso ver, se constituem como uma das fontes fundamentais do agir do professor de língua estrangeira e de FLE, especificamente.

Parte III: Metodologia de pesquisa

Esta parte está dividida em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida. No segundo, indicamos os procedimentos de coleta dos dados. No terceiro, levantamos aspectos que asseguram a confiabilidade dos dados usados na pesquisa. Em seguida, no quarto capítulo, detalhamos os procedimentos para seleção de dados. Finalmente, no quinto, indicamos os procedimentos usados para a análise dos dados.

Parte IV: Resultados das análises

Esta parte foi dividida em três capítulos, segundo os três conjuntos de perguntas de pesquisa. No primeiro capítulo, temos os resultados da análise do texto de apresentação do curso. No segundo, apresentamos os resultados das análises dos textos produzidos durante as autoconfrontações. Cada uma das partes foi subdividida, procurando abranger os quatro níveis de análise: plano dos contextos, plano enunciativo, plano da organização textual, plano semântico. Finalmente, no terceiro capítulo, ampliamos os resultados das análises, propondo relações entre elas.

Parte V: Conclusões

Nas conclusões, procuramos retomar as discussões realizadas na parte anterior, objetivando apontar caminhos para uma melhor compreensão do trabalho do professor. Além disso, apontamos as contribuições teórico-metodológicas deste estudo, sugerindo caminhos para futuras pesquisas.

Parte II

Pressupostos teóricos

“La séparation des savoirs, la spécialisation en domaine isolé nuit considérablement au développement de la recherche”.

Jacques Le Goff

“C´est l´homme tout entier qui est conditionné au comportement productif par l´organisation du travail, et hors de l´usine il garde la même peau et la même tête. Dépersonnalisé au travail, il demeurera dépersonnalisé chez lui”.

Christophe Dejours

“C´est par la médiation du travail que la conscience vient à soi-même”.

Friederich Hegel

Capítulo 1
O quadro teórico geral: o interacionismo sociodiscursivo

Esta pesquisa enquadra-se de forma global no quadro teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo que, como aponta Bronckart (1997, 2004a), designa um posicionamento epistemológico sobre as condições do desenvolvimento humano. Nesse sentido, nossa pesquisa compartilha os fundamentos de outras pesquisas desenvolvidas em outros países[17] e inclusive no Brasil[18], que se baseiam no ISD como base teórica geral tanto para a análise de textos, quanto para a elaboração de propostas didáticas, e mais recentemente, para a análise dos textos que circulam nas situações de trabalho. Porém, acima de tudo, o ISD pode ser visto como apresentando pressupostos teórico-metodológicos gerais, que exerceram influência desde a própria condução da pesquisa, até os procedimentos metodológicos de análise dos dados.

Sendo assim, propomo-nos, neste capítulo, a abordar primeiramente os pressupostos teóricos mais gerais que embasam o ISD e finalizar com o modelo do ISD para análise de textos, passando, nesse percurso, por outras vertentes teóricas que podem dialogar com o ISD, tendo em vista que elas compartilham autores e conceitos fundadores comuns.

Para tanto, explicitaremos, em primeiro lugar, os pressupostos teóricos gerais que embasam o interacionismo social. Em seguida, abordaremos mais especificamente o interacionismo sociodiscursivo e seus princípios gerais, que forneceram o eixo central de elaboração de pesquisa. Na seção seguinte, explicitaremos as vertentes e os princípios das Ciências do Trabalho que adotamos, procurando salientar sua pertinência em relação a nossa pesquisa e também em relação ao quadro teórico geral do Interacionismo sociodiscursivo. Finalmente, abordaremos a proposta do ISD para a análise de textos.

[17] Na Suíça, em Genebra, país onde o ISD foi criado por Bronckart, e onde tem sido seguido pelo grupo LAF; mas também em outros.
[18] No Brasil, vários núcleos de pesquisa têm seguido os princípios do ISD, dentre os quais destacamos alguns grupos nas seguintes universidades e cidades : LAEL – PUC/SP ; UEL – Londrina ; UNISINOS ; etc.

1.1. O interacionismo social

O interacionismo sociodiscursivo (ISD), como aponta Bronckart (1997, 2004a, 2005), funda-se no interacionismo social, corrente esta que se posiciona dentro de um quadro epistemológico geral que abrange o conjunto das Ciências Humanas e/ou Sociais.

Segundo Bronckart (2004c), o interacionismo social baseia-se sobretudo nas obras de Spinoza, Marx e Vygotsky e tem princípios que visam a explicar o funcionamento e o desenvolvimento humanos. O primeiro deles é que o desenvolvimento humano é descontínuo e só pode ser explicado em termos da história social humana e da dialética que ela causa no desenvolvimento. De acordo com esse princípio, o desenvolvimento é explicado da seguinte maneira: as capacidades biológicas da espécie tornaram possíveis as atividades coletivas instrumentalizadas, que condicionaram, para sua organização, a emergência de produções linguageiras ou semióticas. As atividades gerais e seus comentários linguageiros propiciaram a emergência de mundos de fatos sociais e de obras culturais que se sobrepõem ao mundo físico; o pensamento consciente constituiu-se a partir da reabsorção dos ingredientes desses mundos por organismos singulares (Bronckart, 2004c).

O segundo princípio, explica-nos Bronckart (2004c), consiste na rejeição da hipótese segundo a qual o funcionamento do homem se basearia em uma essência de ordem biológica. Para o interacionismo social, a apreensão do funcionamento humano é genética ou genealógica, ou seja, ele só pode ser compreendido por meio do estudo de sua construção permanente (Bronckart, 2004c).

Um outro princípio mencionado por Bronckart (2004c) é a posição contrária à do positivismo, que pregava a divisão das diversas disciplinas das Ciências Humanas. Assim, para o interacionismo social, o funcionamento humano integra várias dimensões (cognitiva, social, afetiva etc.) e, por isso, as ciências que o estudam deveriam ser reunificadas (Bronckart, 2004c). Com efeito, ainda segundo esse autor (Bronckart, 2004a, 2005, no prelo), o interacionismo social contestava o fracionamento entre as disciplinas que estudavam o humano (sociologia,

antropologia, psicologia etc.), visando a realizar um projeto de ciência unificada[19], dentro do quadro de uma ciência do espírito e da sócio-história (Bronckart, no prelo:2).

Finalmente, um outro princípio do interacionismo social (Bronckart 2004c) sustenta que o trabalho científico deve ser considerado como um aspecto do trabalho social e, por isso, não existiria diferença de estatuto entre as pesquisas teóricas e as pesquisas aplicadas: o campo da prática deve ser o terreno de validação do trabalho acadêmico.

No que diz respeito ao programa de trabalho do interacionismo social, Bronckart (2004c) afirma que ele comporta três etapas: a análise dos pré-construídos históricos do ambiente humano (atividades coletivas, formações sociais, textos e mundos formais de conhecimento); a análise dos processos de mediação e de formação empregados pelas comunidades humanas para garantir a transmissão e a reprodução desses pré-construídos (educação formal e informal); a análise dos efeitos produzidos pelos processos de mediação e de apropriação sobre a constituição da pessoa consciente, sobre o seu desenvolvimento e também a análise dos mecanismos através dos quais cada pessoa contribui para a transformação permanente dos pré-construtos coletivos.

Assim, nesse programa de trabalho, o princípio da unidade das Ciências Humanas/Sociais é reafirmado, o que legitima a utilização de aportes teóricos de outras disciplinas, como a ergonomia, a análise do trabalho, as didáticas profissionais e as didáticas escolares (Bronckart, no prelo:3)[20], disciplinas essas que surgiram de novas demandas sociais.

Após termos apresentado, em linhas gerais, os princípios do interacionismo social, procuraremos, na próxima seção, estabelecer os princípios de uma de suas vertentes, o interacionismo sociodiscursivo.

---

[19] Uma das conseqüências, para o nosso estudo, da adesão ao interacionismo sociodiscursivo e, mais globalmente, ao interacionismo social, é a utilização consciente de outras disciplinas, tradicionalmente pertencentes às Ciências Humanas, como veremos a seguir.

[20] Para uma explicação mais completa do quadro epistemológico do interacionismo social, que não cabe explicar aqui, ver Bronckart (2004a) e no prelo.

1.2. O Interacionismo sociodiscursivo

Nesta seção, retomaremos algumas características do interacionismo social, procurando melhor esclarecer a vertente que adotamos, o interacionismo sociodiscursivo.

Como já mencionamos, segundo Bronckart (2004a, 2005), o interacionismo social tem sua origem nos trabalhos de Vygotsky, assim como em de outros autores do início do século XX como Claparède, Dewey ou Mead e, tendo em vista seu campo de estudo (o pensamento consciente articulado à construção dos fatos sociais e das obras culturais; o desenvolvimento humano constituído pelos processos complementares de socialização e de individualização; as questões de educação e de formação como centrais para toda a ciência do humano) demanda que a questão do agir humano e de suas relações com o mundo físico, com o pensamento, com a organização social e com a linguagem seja abordada e analisada (Bronckart, no prelo:2).

Bronckart (no prelo:3) aponta também que Vygotsky buscava uma unidade de análise do funcionamento humano, sem ter, no entanto, chegado a uma conclusão definitiva a esse respeito. Foi, na verdade, a redescoberta dos trabalhos desse autor que condicionou a instauração do *agir* (quer seja definido como ação ou como atividade pelas diferentes correntes) como unidade de análise do funcionamento humano, assim como um aprofundamento da análise da linguagem e de seus efeitos sobre o funcionamento humano além de uma retomada dos problemas de intervenção prática e dos processos de mediação formativa (Bronckart, no prelo:3).

Segundo Bronckart (2005) o interacionismo sociodiscursivo (ISD), por sua vez, propõe-se a realizar uma parte do interacionismo social: ele tem por objetivo maior demonstrar o papel fundador da linguagem e do funcionamento discursivo no desenvolvimento humano, conservando o agir como unidade de análise do funcionamento humano. Em outras palavras, Bronckart (2004c) afirma que o ISD visa a conduzir trabalhos teóricos e empíricos que sublinhem o papel fundamental da atividade discursiva no desenvolvimento, fazendo-o em relação às três etapas do interacionismo social que já mencionamos:

a) no nível dos pré-construídos, o ISD procurou desenvolver um modelo coerente de organização interna dos textos, trabalho que se estendeu por aproximadamente

vinte anos, baseando-se em pesquisas próprias e também em trabalhos de lingüística e de análise do discurso. Desse trabalho resultou o esquema da arquitetura textual proposto na obra Atividade de linguagem, textos e discursos (1997, 1999);

b) o nível das mediações presentes nos sistemas educativos, que é o local de formação nas sociedades contemporâneas. Nesse nível, as preocupações voltaram-se, em um primeiro momento, para a modernização dos programas de ensino das línguas vivas. Em um segundo momento, as atenções voltaram-se para a elaboração de seqüências didáticas, tendo como objetivo a produção adequada de um gênero textual determinado. Nesse sentido, o ISD voltou-se, para o que se pode chamar de trabalho "prescrito". Em seguida, num terceiro momento, as pesquisas do ISD voltaram-se para a análise da maneira pela qual as propostas do grupo eram aplicadas. Nesse sentido, o ISD concentrou-se na análise das características do trabalho dos professores.

c) no nível do desenvolvimento, as pesquisas do ISD procuraram identificar as condições de construção do pensamento consciente, expandindo a questão da interiorização dos signos desenvolvida por Vygotsky.

Alem disso, vale ainda ressaltar que, reafirmando o caráter unificador das Ciências Humanas/Sociais e conservando o agir como unidade de análise do funcionamento humano[21], o ISD baseia-se também em outros autores no que diz respeito à questão da linguagem, como por exemplo: Bakhtin, quanto ao caráter dialógico da linguagem e à noção de gênero do discurso; Coseriu, que retoma a abordagem de Humboldt e afirma a dimensão comunicacional-social da linguagem, assim como seu caráter criador; Saussure, no que diz respeito ao estatuto do signo e ao sistema da língua[22]; além de outros autores que se debruçam sobre a questão do agir em geral, como Habermas e Spinoza (Bronckart, 2004a).

Atualmente, segundo Bronckart (2005), o ISD produz pesquisas dentro de quatro diferentes vertentes: pesquisas para a construção de modelos da ação linguageira e

[21] Em dois de seus mais recentes estudos, Bronckart (2004a, no prelo) aborda a problemática do agir e dos termos usados para descrevê-lo. Esse autor ressalta a complexidade da questão e a dificuldade em encontrar uma terminologia adequada, esclarecendo que não pretende resolver a questão, mas apenas adotar uma terminologia que permita a continuação dos trabalhos na área.

[22] Segundo Bronckart (2005), trata-se aqui de conceitos que aparecem nas anotações de trabalho e nas preparações de aula e não da obra *Cours de linguistique générale*.

da arquitetura textual; pesquisas que dizem respeito à aquisição das capacidades textuais/discursivas; trabalhos sobre a didática das línguas; pesquisas sobre o desenvolvimento epistêmico (ou os efeitos que as práticas textuais-discursivas exercem sobre o desenvolvimento da organização dos conhecimentos; e as pesquisas sobre o desenvolvimento praxiológico (estudos sobre o conceito de ação e sobre como são construídas formas interpretativas da ação e dos atores responsáveis).

O autor aponta que, atualmente, a maioria das pesquisas de seu grupo volta-se para essa última questão, investigando como, a partir de uma leitura de segmentos da atividade coletiva, são construídas formas interpretativas que constituem, de um lado, as ações e, de outro, os atores responsáveis pelas ações. Nessa vertente do ISD, atualmente, o grupo LAF estuda três situações de trabalho, dentre elas a do trabalho educacional, analisando três tipos de dados: textos produzidos pelas organizações (escola, hospital, indústria) para descrever e/ou orientar as tarefas (textos prescritivos); gravações em áudio/vídeo da realização das tarefas pelos trabalhadores; e entrevistas gravadas com os trabalhadores após a realização da tarefa.

Podemos afirmar que nosso estudo pertence a essa última vertente, a das pesquisas sobre o desenvolvimento praxiológico (Bronckart, 2005)[23].

Do que acabamos de apresentar, destacamos três orientações do interacionismo social e do ISD que nos permitem explicar o rumo que tomará este capítulo e suas três seções: em primeiro lugar, o papel central dado ao agir, que será o objeto de nossa primeira seção, assim como de suas ligações com o trabalho e com o desenvolvimento.

Em segundo lugar, o papel conferido à linguagem, que justifica a análise dos textos como construtores de representações do agir em situação de trabalho e que nos encoraja a buscar outros conceitos não utilizados diretamente pelo quadro mais usual do ISD, mas oriundos de teorias do discurso, que são com ele compatíveis e que podem enriquecer a sua abordagem. Por isso, sempre dentro do quadro geral do ISD, para a análise lingüístico-discursiva dos textos, recorremos a alguns

[23] Como salientamos na *Introdução*, essa pesquisa, em seu início, centrava-se em outra vertente do ISD, a dos trabalhos no campo da didática das línguas. Porém, em razão das mudanças ocorridas tanto em meu campo profissional, quanto no acadêmico, esse estudo voltou-se para as questões ligadas ao trabalho educacional.

conceitos e categorias que, por sugestão do próprio Bronckart (1997: 339), complementam o modelo de análise de textos proposto. Sendo assim, apresentaremos alguns conceitos, propostos por autores como Authier-Revuz (2001) e Maingueneau (1991, 2001). Na verdade, o ISD emprega uma série de conceitos já estáveis das ciências da linguagem[24], muitas vezes, revendo e reelaborando o conceito e/ou a terminologia que utilizamos para uma análise mais detalhada dos mecanismos enunciativos. Cabe ressaltar que o próprio Bronckart (2005) sugere a necessidade de completar e/ou modificar o modelo de análise, na medida em que os dados assim o exigirem.

A terceira orientação do ISD por nós assumida diz respeito à unicidade que deve caracterizar as Ciências Humanas/Sociais e que explica o fato de recorrermos a duas vertentes das Ciências do Trabalho[25], mais especificamente à Ergonomia da Atividade, tal como é desenvolvida por Amigues (2004) e Saujat (2002) e à Clínica da Atividade, tal como desenvolvida por Clot e Faïta (2001). Porém, dentro dessas duas vertentes, não se encontra um modelo estabilizado de análise lingüístico-discursiva dos dados[26], que nos dê um suporte seguro para relacionar o agir em situação de trabalho com a linguagem, central para nós. Assim, o diálogo entre o ISD e a Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade pode também contribuir para uma interpretação mais instrumentada dos textos produzidos *nas* e *sobre* as situações de trabalho. Tal será o conteúdo do terceiro capítulo, nesta mesma parte[27].

Parece importante ressaltar, ainda, que as duas linhas teóricas descritas acima têm ligação com o ISD, já que compartilham alguns autores como Vygotsky e Bakhtin, no caso da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade e Bakhtin, no caso das teorias da enunciação francesas.

---

[24] Alguns dos conceitos da teoria da enunciação francesa utilizados pelo ISD são as noções de discurso e história ; enunciação e embreagem enunciativa ; unidades dêiticas, entre outros. Esses conceitos sofreram, algumas vezes, modificações, foram redefinidos, reorganizados e, às vezes, e receberam outra terminologia.

[25] Fazem parte também das Ciências do Trabalho a ergologia, a ergonomia e a psicologia do trabalho.

[26] Note-se que os trabalhos de Faïta, por exemplo, procuraram fazer a análise lingüístico-discursiva dos dados. Também na equipe atual de Clot, alguns especialistas procuram fazer essa análise, embora não tenham, em ambos os casos, um modelo estabilizado para fazê-lo.

[27] Parece-nos importante ressaltar que o recurso a essas linhas teóricas é possível graças aos conceitos comuns ao ISD, ao grupo ERGAPE e ao grupo coordenado por Yves Clot, ou seja, os trabalhos de Vygotsky e Bakhtin, que determinam um conjunto de pressuposições comuns.

1.3. A problemática do agir

Nesta seção, visamos a apresentar os conceitos centrais desenvolvidos por Bronckart (2004a, no prelo) para o estudo do agir humano.

O interacionismo sociodiscursivo tem os conceitos de agir, atividade e ação como elementos centrais de seu quadro teórico, já que eles participam da constituição e do desenvolvimento do funcionamento psíquico humano (Machado, 2002a), que são seus objetos de estudo. Esses conceitos-chave são, no entanto, bastante complexos e têm sido estudados por várias orientações teóricas e inúmeros pesquisadores. Sendo assim, o ISD, por ora, não pretende dar uma resposta final a essas questões, mas apenas estabelecer termos compatíveis com seu quadro teórico e que possibilitem avançar nas pesquisas (Bronckart, no prelo[28]).

Como já mencionamos, os fundamentos básicos do ISD têm sua origem nos trabalhos de cunho sociointeracionista de Vygotski, Luria e Leontiev, que propuseram novas perspectivas teóricas para se entender a ação humana. Segundo esses autores, ela teria uma estrutura em três pólos, constituída pelo ser humano, os objetos e os instrumentos/signos. Dentro dessa perspectiva, a relação entre o ser humano e os objetos não se dá diretamente, mas é mediada por meios culturais (instrumentos/signos). Foi com esse posicionamento teórico que Vygotsky (1993) estabeleceu o conceito de ação mediada por um artefato e orientada em direção a um objeto, contrapondo-se à idéia de que o homem agiria diretamente sobre o meio ambiente.

Apoiando-se, também, nos pressupostos teóricos da escola histórico-cultural soviética, Schneuwly e Dolz (2004) retomam a definição de atividade proposta por Leontiev[29] e a aprofundam, com o objetivo de mostrar as inter-relações entre atividade, ação e operações ou tarefas. Assim, esses autores salientam que toda atividade se origina a partir de um motivo, oriundo das condições sociais nas quais as atividades se desenvolvem, que não é necessariamente consciente e que se mostra na atividade. Ainda segundo Schneuwly e Dolz, as atividades são

[28] Nessa obra, assim como na de 2004 a, Bronckart apresenta um histórico das diferentes teorias da ação, dentro de três abordagens : filosófica, sociológica, psicológica, procurando fazer críticas e levantar aspectos que podem ser reelaborados para integrar uma teoria do agir mais abrangente.
[29] Segundo Leontiev, a atividade seria definida como a organização funcional do comportamento na qual se inscrevem as interações entre o sujeito e seu meio.

constituídas por ações ou condutas, que podem ser atribuídas a um agente e que são orientadas por objetivos intermediários, frutos da vontade consciente do agente.

A partir desse arcabouço teórico geral e de uma revisão bibliográfica extensa das teorias da ação – filosóficas, sociológicas e psicológicas, Bronckart (2004a, no prelo) tem procurado construir uma semiologia do agir mais ou menos estável, que permita o desenvolvimento metodológico das pesquisas em desenvolvimento. Por isso, ele estabelece uma diferença entre o modelo proposto em 1997 e o modelo atual, reconhecendo que o que antes designava como ação linguageira é uma das possibilidades das figuras interpretativas que procuram identificar as condições de participação do indivíduo na atividade coletiva. Os trabalhos atuais do grupo LAF e do grupo ALTER têm o objetivo de identificar as propriedades das figuras de ação que são construídas nos textos sobre as atividades gerais e estabeleceram uma diferença entre, por um lado, as atividades coletivas e as condutas individuais como unidades de análise do agir-referente, e as ações, por outro lado, enquanto figuras interpretativas produzidas na atividade linguageira. Com essa constatação abre-se, para o ISD, um novo campo de análise que visa a estudar os fatores textuais que exercem uma influência nas propriedades da ação como figura interpretativa (Bronckart, 2004c).

Assim, Bronckart (2004a; no prelo) introduz o conceito de *agir* que, para ele, recobre o nível ontológico do fazer humano, isto é, denomina aquilo que é “dado”, posto nos textos, como sendo qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo, ou seja, um termo “provisório”, destinado a caracterizar o dado antes de qualquer análise. Já os termos de ação e atividade têm um estatuto interpretativo ou teórico, ou seja, não podem ser apreendidos pela simples observação das condutas humanas, mas sim nas interpretações que os agentes e os observadores do agir nos fornecem. As diferentes teorias de ação ou atividade seriam interpretações que incidem sobre um ou outro dos elementos do agir. Dentro dessa perspectiva, a *atividade* designaria uma leitura do agir que implica dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas ao nível coletivo, enquanto a *ação* designaria uma leitura do agir que implica dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas no nível das pessoas singulares (Bronckart, no prelo:80).

Assim, temos o fato de que é nos textos produzidos pelos responsáveis do agir ou por seus observadores que se mostram as interpretações das condutas, e é

desse modo que podemos definir o agir como ação ou atividade, assim como o papel, a intencionalidade, a motivação e os recursos dos actantes mobilizados para esse agir (Bronckart, 2004a).

Sendo assim, usamos, em nossa pesquisa, o termo “agir” para o “dado” bruto que encontramos nos textos, isto é, para as diferentes intervenções do ser humano que são neles representadas, antes de sua interpretação. Já os termos “ação” e “atividade” são utilizados para se fazer uma referência a uma leitura ou interpretação do agir (Bronckart & Machado, 2004). Sendo assim, teremos “ação”, quando o agir humano é interpretado e representado no texto como sendo individual e como um agir que envolve capacidades e motivos e intenções internas daquele que é fonte de um determinado processo. O termo “atividade” é usado para nos referirmos a um agir humano que é interpretado e representado no texto como sendo um agir coletivo guiado por finalidades. Quanto às pessoas que intervêm no agir, adotamos o termo “actante” para designar qualquer pessoa implicada nele. Um determinado actante pode ser representado no texto como um real “ator”, quando é caracterizado não só como sendo a fonte de um processo, mas também como tendo capacidades, motivos e intenções. Ao contrário, ele será simplesmente um “agente” quando, mesmo sendo a fonte de um determinado processo, a ele não forem atribuídas capacidades, motivos e intenções para o agir (Bronckart & Machado, 2004).

As noções que acabamos de definir se encontram explicitadas no quadro abaixo.

Quadro 1: Agir e actantes.

Agir	Termo provisório usado antes de uma análise e interpretação.
Actante	Termo provisório que indica qualquer pessoa implicada no agir, antes de qualquer análise.
Ação	Leitura do agir que implica dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas no nível das pessoas singulares.
Atividade	Leitura do agir que implica dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas ao nível coletivo.
Agente	Actante implicado no agir, sem que a ele sejam atribuídos capacidades, motivos e intenções.
Ator	Actante implicado no agir, fonte de um processo, a quem são atribuídos capacidades, motivos, e intenções.

Apontaremos, a seguir, a questão da linguagem dentro do quadro teórico do ISD e ressaltaremos sua importância dentro dessa perspectiva.

1.4. O agir e a linguagem

Esta seção objetiva apresentar a visão de linguagem tal como é adotada pelo ISD.

O conceito de linguagem no qual se baseia o ISD faz parte da mesma perspectiva que valoriza a linguagem como agir e, conseqüentemente, ressalta sua dimensão comunicativa-social, que tem suas origens na obra de Humboldt, retomada por Coseriu. Habermas também se inscreve nessa abordagem da linguagem enquanto atividade, e enquanto mecanismo pelo qual os membros de um grupo compartilham representações sobre os contextos do agir e sobre o mundo (Bronckart, 2004a:69). Para Habermas (apud Bronckart, 2004a), é por meio do mecanismo de interação verbal que são elaborados os mundos representados que constituem o meio ambiente humano e a partir dos quais todo o pensamento e todo agir singular são avaliados. Os mundos representados dos quais nos fala Habermas (Bronckart, 1997) são: o mundo objetivo, constituído pelos conhecimentos coletivos adquiridos em relação ao meio físico; o mundo social, que diz respeito à maneira pela qual se organizam as tarefas comuns, ou seja, as modalidades de cooperação entre os membros do grupo e o conhecimento coletivo partilhado sobre a realização de uma tarefa; o mundo subjetivo, que engloba as características próprias a cada um dos indivíduos envolvidos na tarefa e os conhecimentos acumulados sobre isso. Para Habermas, é sob o efeito mediador do agir comunicacional que o homem transforma o meio nesses mundos representados e que podemos apreender os efeitos do social sobre o humano (Bronckart, 1997).

Essas representações sobre os conhecimentos abstraídos dos contextos socioculturais e semióticos (os mundos representados) materializam-se nos textos que são produzidos com os recursos de uma língua natural enquanto correspondentes empíricos das atividades linguageiras e que, por sua vez, fazem parte das atividades sociais, ao lado das atividades não linguageiras.

No quadro do ISD, a visão da linguagem enquanto agir ainda é enriquecida com alguns outros princípios formulados por Voloshinov e Saussure (Bronckart, 2004a:71). Nesse texto, Bronckart descreve os fundamentos metodológicos da análise do discurso e suas ligações com o ISD, procurando esclarecer a visão da linguagem estabelecida por Voloshinov e Bakhtin, colocados por Bronckart como os autores fundadores dessa abordagem. Assim, segundo Bronckart (2004a), Voloshinov ressaltou o caráter dialógico da linguagem, apontando que todas as palavras procedem de alguém e são dirigidas a alguém, sendo um produto da interação entre o locutor e o destinatário (Voloshinov, 1977, apud Bronckart, 2004a). Ainda segundo Bronckart (2004a), dentro dessa mesma linha que valoriza a interação social como local de produção do discurso, o ISD adota três temas da obra de Bakhtin (Bronckart, 2004a:73), que são os seguintes:

- a diversidade das interações sociais e a diversidade correlativa das produções linguageiras que nelas se manifestam;
- o caráter dialógico da linguagem, sempre dirigida a um outro, pois, ao mesmo tempo em que antecipa as reações do outro, remete ao que já foi dito, inserindo-se em uma intertextualidade global (Bronckart, 2004a:74);
- a questão dos gêneros do discurso que se constituem como interfaces entre as interações sociais e as produções linguageiras.

Sendo assim, o ISD apóia-se na teoria desenvolvida por Bakhtin, que vê a linguagem como dialogicamente constituída, constantemente permeada pela presença do “outro”, logo, também construída socialmente. Nessa perspectiva, os discursos dos outros vão se tornando nosso discurso, num processo sucessivo de esquecimento de seus autores. Na verdade, apenas repetimos o que já foi dito, num processo inevitável de apropriação dos discursos alheios.

O outro conceito que Bronckart (1997, 2004a) retoma de Bakhtin (1997) é o de gênero do discurso, rebatizado por ele de gênero de texto. Para Bakhtin (1997), os gêneros podem ser definidos como sendo formas estáveis de enunciados presentes nas diferentes situações de uso da língua e que são social e historicamente estabelecidos. Cada gênero tem características temáticas, composicionais e estilísticas próprias e o seu maior ou menor domínio, pelos locutores da língua, determina que a comunicação seja bem sucedida ou não. Os gêneros estão, para

Bakhtin (1997), em constante evolução, variando de acordo com as transformações da sociedade e dos diferentes contextos em que são utilizados e, por isso, são suscetíveis de adaptações a cada nova situação.

Bronckart (1997, 2004a) compartilha essa noção de gênero, porém efetuando uma modificação de terminologia. Para ele, o agir linguageiro, que designa a realidade linguageira constituída de práticas de linguagem situadas, realiza-se por meio de textos. O texto corresponderia a uma unidade comunicativa de nível superior, correspondendo a uma unidade de agir linguageiro que veicula uma mensagem organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário (Bronckart, 2004a :82). Dessa forma, como existem diferentes formas de agir linguageiro, ou de textos, o autor propõe o uso de "gêneros de textos" e não de gêneros do discurso[30], considerando que as expressões são equivalentes.

Sendo assim, para o autor, todo texto apresenta propriedades genéricas, resultantes da escolha do gênero textual que parece se adaptar à situação e também propriedades individuais, resultantes dos componentes ligados ao estilo, o que também o aproxima de Bakhtin. Nessa perspectiva, o conceito de texto pode ser entendido como uma unidade comunicativa ou interativa global, de nível superior, podendo ser oral ou escrito, e desenvolvendo-se *em um determinado espaço e num determinado tempo.* Por isso, os textos apresentam especificidades que dependem das características da situação de interação que se desenvolve, das características da atividade que está sendo comentada e das condições sócio-históricas de sua produção. Todo texto pertence sempre a um gênero, mas tem especificidades sempre únicas, que derivam das escolhas do produtor em função de sua situação de produção particular.

A noção de gênero de texto tem sido amplamente adotada no campo da didática das línguas e, muitos desses estudos se baseiam nos trabalhos desenvolvidos pelo grupo de Genebra, coordenados por Bronckart (1997). Destacamos, nesse sentido, os trabalhos desenvolvidos por Dolz & Pasquier (1993), Pasquier & Dolz (1996), Dolz & Schneuwly (1996, 1998), que vêem o gênero como um instrumento no processo de aprendizagem. Para desenvolver essa idéia, Schneuwly & Dolz (2004)

[30] O termo discurso está reservado, para Bronckart (1997), a uma outra categoria de análise, a dos tipos de discurso, como veremos nas próximas seções.

apóiam-se na noção de ferramenta ou instrumento[31], desenvolvida por Vygotsky e em primeira instância marxista, segundo a qual o homem, no processo de trabalho, opera, com o uso dos meios de trabalho (ferramentas), uma modificação desejada no objeto. Essas ferramentas estariam, dessa maneira, entre o homem e a situação na qual age, guiando seu comportamento nessa situação, mediando a relação entre o homem e o objeto, mas também entre o homem e os outros. Ainda, baseando-se em Vygostky, Schneuwly & Dolz (2004) apontam que podemos considerar as ferramentas, também, como instrumentos psicológicos, de natureza social, que visam à transformação do próprio comportamento do actante e/ou dos outros com os quais interage. Nesse processo, não apenas a natureza é transformada, mas também a própria ferramenta e, em última instância, o próprio comportamento humano. A ferramenta mediaria e materializaria, assim, a atividade, podendo ser considerada como um local privilegiado da transformação de comportamentos.

Do que acabamos de apresentar, interessa-nos salientar a idéia da ferramenta apontada por Schneuwly enquanto um instrumento mediador e transformador do meio e do próprio sujeito, que recuperaremos posteriormente, no capítulo sobre a análise das situações de trabalho. Interessa-nos, ainda, ressaltar nosso interesse pela linguagem enquanto forma de agir que é materializada nos textos, já que nos propomos a analisar uma situação de trabalho educacional por meio de textos, como veremos posteriormente.

Uma vez esboçadas as noções que envolvem a questão da linguagem e dos gêneros de texto para o ISD, discutiremos, na próxima seção, as razões que nos levam a investigar o trabalho educacional.

1.5. O trabalho como forma de agir

Até agora, apontamos a importância que a problemática do agir representa para as pesquisas do ISD, além de explicitar suas relações com a linguagem e com o desenvolvimento. Nesta seção, mostraremos que o trabalho também se configura como uma forma de agir.

[31] No texto consultado, Schneuwly não estabelece distinções entre ferramenta e instrumento, pois, segundo o autor, essa diferença não é significativa nesse caso.

Em sua obra de 2004a, Bronckart aponta que o senso comum considera, habitualmente, o trabalho como sendo uma forma de agir, ou uma prática, própria à espécie humana. Na verdade, ele aponta mesmo que as sociedades tradicionais tinham geralmente apenas um termo para designar o agir e o trabalho, tendo sido as línguas romanas que efetuaram a distinção entre os dois termos depois do século XV. A criação do termo trabalho, tal como o compreendemos hoje, estaria ligada, segundo Bronckart, à emergência, no Ocidente, do capitalismo industrial e da economia de mercado que acabaram por transformar as atividades coletivas organizadas humanas em atividades produtoras de bens materiais, o que justifica que sejam classificadas de econômicas. O capitalismo mercantilista e depois industrial teria contribuído para que a atividade econômica se separasse progressivamente dos outros tipos de atividades e das relações sociais, a tal ponto que hoje elas se organizam em uma instituição autônoma e, sobretudo, dominante.

A emergência dessa forma de organização econômico-social determinou, ainda que informalmente ou implicitamente, a criação de maneiras de analisar do trabalho, em todas as suas formas, quer seja pelo empregador, preocupado em aumentar os lucros e racionalizar a produção, quer seja por estudiosos do social, preocupados em compreender essa forma de agir humano[32] (Bronckart, 2004a), ou de torná-la mais produtiva para o capital, como no caso de Taylor. De qualquer maneira, como aponta Bronckart (2004a:88), nas diferentes abordagens de análise das situações de trabalho, instaurou-se uma dualidade entre, de um lado, os conceptores, que propõem as modalidades de organização do trabalho, dividindo-as em setores, empregos e tarefas e visando a tornar a atividade econômica rentável, e, de outro, os trabalhadores, que vivem seu agir nessa situação enquanto trabalho, mobilizando uma parte de seus recursos comportamentais e psicomentais. Desde então, a problemática da análise das situações de trabalho concentrou-se na co-existência desses dois níveis e nas diferenças constatadas entre eles, diferenças essas que se tornaram a base para a emergência da Ergonomia.

No mundo da educação, a situação não é, de maneira alguma, diferente. Na verdade, foram também as diferenças entre o que é preconizado pelos conceptores

[32] Nesse sentido, parece-nos bastante útil salientar (sabendo que vamos citar apenas uma ínfima parte deles) a quantidade de estudiosos preocupados com a questão do trabalho, como Marx, Engels, entre tantos outros, assim como a quantidade de artistas que se preocuparam em relatar os conflitos e dificuldades das diferentes situações de trabalho, como Chaplin (Les temps modernes) no cinema; Millet (Os trabalhadores) na pintura; Zola (Germinal) na literatura; entre tantos outros.

e o que é executado pelos trabalhadores/professores, que determinaram o olhar o ISD para essa área, como veremos a seguir.

1.6. Por que analisar o trabalho do professor?[33]

Esta seção tem por objetivo esclarecer o interesse atual do ISD em analisar o trabalho do professor, que é objeto de estudo em uma de suas vertentes.

Mencionamos, na *Introdução,* a aproximação recente das linhas de pesquisas sobre educação, formação de professores e trabalho. Apontamos também que, dentre as linhas de estudo do ISD, a questão do trabalho do professor vem se consolidando como uma quarta vertente de pesquisas, sobre a qual se concentra a maior parte das pesquisas atuais do grupo coordenado por Bronckart (grupo LAF) e do coordenado por Machado (ALTER). Nesta seção, descreveremos algumas das razões que justificam esse interesse.

Segundo Bronckart (2004b), em um primeiro momento, os estudos na área da educação convergiram para uma aplicação direta dos saberes científicos ao campo da educação. Essa orientação aplicacionista não obteve resultados satisfatórios, o que condicionou uma mudança de rumo e o nascimento das didáticas das disciplinas escolares, na década de 60/70 (Bronckart, 2004b). Nessa segunda linha de pesquisas da área da educação, emergiram várias preocupações, tais como a da transposição didática, ou seja, como, na área de ensino de línguas, realiza-se a transformação de saberes científicos em saberes a serem ensinados, no caso, os aportes das pesquisas da área da gramática e/ou da análise de textos para o âmbito da escola (Bronckart, 2004b). Pesquisadores que se encontram nessa linha teórica produziram inúmeros trabalhos referentes a essa questão, tanto no campo da didática da língua materna quanto no da didática das línguas estrangeiras, tanto no exterior quanto no Brasil, como já apontamos na *Introdução*.

No entanto, após essa primeira fase de produção de programas e métodos, os pesquisadores depararam-se com as seguintes questões: até que ponto esses

[33] Esse subtítulo faz referência a um artigo de Bronckart (2004b) sobre o mesmo tema (Pourquoi et comment analyser le travail de l´enseignant(e) ?)

programas são realmente utilizados? Eles são realmente eficazes? (Bronckart, 2004b).

As pesquisas desenvolvidas mostraram o fato de que existe uma grande diferença entre os projetos de intervenção didática e sua aplicação real no contexto de trabalho do professor, no seu dia-a-dia. Essa constatação trouxe a necessidade de se enfocar a realidade do trabalho educacional, ou seja, enveredar nas especificidades do trabalho, ou no “métier” de professor.

Uma questão, porém, deve ser colocada a esse respeito: como analisar o trabalho dentro do quadro teórico do ISD e, portanto, por meio de uma análise lingüístico-discursiva dos dados, segundo o modelo proposto por Bronckart (1997)? A resposta parece residir na análise de um conjunto de textos que caracterizaria o trabalho educacional, como veremos na próxima seção.

1.7. O estudo do trabalho educacional por meio de um conjunto de textos

Esta seção tem por objetivo mostrar por que, enquanto pesquisa pertencente à área da Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem e tendo como quadro teórico geral o ISD, propomo-nos a analisar uma situação de trabalho educacional por meio da análise dos textos *nela* e *sobre* ela produzidos, visando a uma melhor compreensão do trabalho do professor.

Com efeito, como aponta Bronckart (2004a), os textos podem contribuir para o processo de reconfiguração do agir humano, já que eles esclarecem o quadro social no qual as ações se desenvolvem e, por isso, contribuem para a morfogênese do conjunto de pré-construídos coletivos ou dos fatos sociais. Porém, como salienta Bronckart (2004a e b), o agir humano não é acessível pela simples observação das condutas humanas observáveis. Ele só pode ser apreendido pelas interpretações, sobretudo verbais, fornecidas pelos actantes. Ou seja, o agir só existe nos processos interpretativos, daí a necessidade de analisá-lo a partir dos textos que o comentam. Nesse sentido, podemos dizer que, para a compreensão do trabalho

enquanto forma de agir e para entender a morfogênese desse agir, precisamos ter acesso aos textos que apresentam as interpretações dos actantes sobre ele[34].

Sendo assim, o foco de nosso estudo são *os textos* produzidos *nas* e *sobre* situações de trabalho educacional como maneira de trazer nossos aportes para a compreensão do trabalho do professor, por meio da análise da rede discursiva (Daher, Rocha e Sant´Anna, 2002; Bronckart & Machado, 2004; Abreu-Tardelli, 2004) que cerca o trabalho do professor no contexto em que o estudamos.

Nessa rede discursiva que envolve as situações de trabalho, encontramos discursos[35] *como*, *sobre* e *na* atividade de trabalho (Nouroudine, 2002), materializados em textos que prescrevem, prefiguram/planificam ou (auto-) avaliam o trabalho, ou seja, antes ou depois do trabalho realizado, além dos textos produzidos durante a situação de trabalho.

Assim, no âmbito das análises das situações de trabalho e conseqüentemente, nas análises do trabalho educacional, diversos dados podem ser estudados, analisando-se textos que prescrevem, textos sobre o agir do professor em curso e textos que avaliam o agir do professor. Bronckart (2004a), considerando que a linguagem, materializada em diferentes tipos de textos que circundam o trabalho, configura o agir, propõe a seguinte classificação dos textos encontrados nas/sobre as situações de trabalho:

a) Textos produzidos durante a atividade de trabalho:
Os textos correspondentes às condutas verbais e não verbais produzidas durante a realização de uma tarefa, mostrando *o trabalho realizado*. São, na verdade, textos gravados em áudio/vídeo, durante a realização da tarefa;

b) Textos produzidos antes da situação de trabalho:

- *Os textos da fonte (do entorno anterior ao) do agir:* estes textos, inicialmente chamados de prescritivos ou pré-figurativos, prefiguram, ou, as vezes, prescrevem o trabalho, definindo as tarefas específicas que devem ser feitas e

[34] Também na área da ergonomia, e não por acaso, como veremos posteriormente, a análise dos textos que prescrevem o trabalho também é essencial para a compreensão das situações de trabalho, embora os ergonomistas o façam dentro de uma perspectiva diferente da que adotamos aqui.
[35] Termo emprestado do autor, com sentido diferente do de Bronckart.

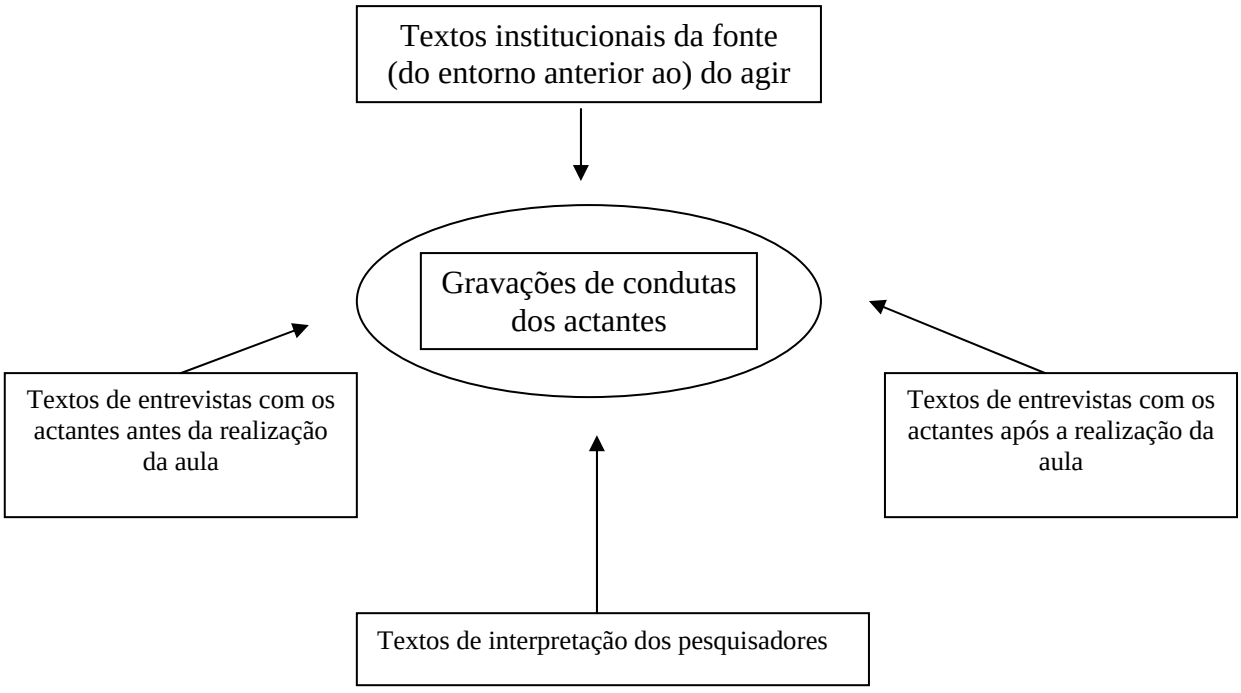
atribuindo-as a categorias particulares de actantes. Por isso, estes textos são considerados como um primeiro lugar da morfogênese das ações;

c) Textos produzidos pelos actantes, antes ou depois da atividade de trabalho:

- *Os textos auto-avaliativos/interpretativos,* produzidos pelos próprios trabalhadores antes da realização da tarefa,
- *Os textos auto-avaliativos/interpretativos,* produzidos pelos próprios trabalhadores após a realização da tarefa, como, por exemplo, os diários, as autoconfrontações e as entrevistas posteriores. Em ambos os casos, esses textos mostram a consciência discursiva dos actantes e podem conter segmentos sobre o agir do trabalhador, da maneira como ele é concebido por ele mesmo.

d) Textos produzidos por observadores externos ao trabalho desenvolvido, como os textos de pesquisadores.

O esquema abaixo (Bonckart, 2004a, 2004b) sintetiza essa classificação de textos, tal como são enfocados pelo grupo LAF.



Segundo Bronckart (2004a:121), esse esquema mostra quatro “lugares” possíveis de emergência e configuração do agir, sendo que nenhum deles é

privilegiado, ou seja, nenhum ofereceria informações mais pertinentes que o outro: todos seriam igualmente importantes como locais de emergência do agir. Assim, para compreender o trabalho, faz-se necessária a análise desse conjunto de textos como forma de esclarecer essa morfogênese do agir.

Além disso, vale lembrar que, com a análise desses textos, tem-se o objetivo de contribuir com ferramentas metodológicas que permitam a análise discursiva dos textos produzidos em situações de trabalho educacional, o que vemos em trabalhos de vários pesquisadores como Bronckart & Machado (2005); Bronckart & Machado (2004); Mazzillo (2004); Abreu-Tardelli (2004).

No próximo capítulo, veremos os procedimentos teórico-metodológicos gerais do ISD para a análise de textos, além de alguns dos procedimentos elaborados por Bronckart & Machado (2005), Bronckart & Machado (2004), Bulea e Fristalon (2004) e Filliettaz (2004) para a análise discursiva dos textos produzidos em situação de trabalho.

Capítulo 2
A abordagem do ISD para a análise de textos

Este capítulo objetiva apresentar os pressupostos teóricos que embasam nossa análise de textos. Para tanto, apresentaremos, em primeiro lugar, o modelo de análise de Bronckart (1997) com os aportes apresentados em Bronckart (2004a). Em seguida, apontaremos a proposta de Bronckart & Machado (2005) e Bronckart & Machado (2004) para analisar textos que envolvem o trabalho do professor, além de outros procedimentos desenvolvidos por Bulea e Fristalon (2004) e Filliettaz (2004) para a análise de textos produzidos em situação de trabalho. Finalmente, apontaremos alguns conceitos das teorias da enunciação francesas que também usamos para analisar nossos dados.

2.1. O modelo global de análise de textos

Antes de descrever o modelo de Bronckart (1997), convém lembrar que em seu texto de 2004a, o autor apresenta vários fundamentos para a análise dos discursos, salientando temas que servem de referência para o ISD, como a questão do dialogismo da linguagem e dos gêneros do discurso, como já mencionamos anteriormente. Assim, muitos dos conceitos aqui apresentados partem de alguns princípios comuns das abordagens conhecidas no âmbito de diferentes modelos de análise dos discursos, com algumas modificações e contribuições, às vezes, também terminológicas. Uma das modificações, já mencionada anteriormente, diz respeito à palavra *discurso*, usada tradicionalmente, segundo Bronckart (2004a:82) para designar as práticas de linguagem, em oposição ao sistema da língua. Bronckart (2004a:82), no entanto, propõe que se utilize o termo de “agir linguageiro” para designar o que se chama tradicionalmente de “discurso”, já que a esse último termo será atribuído um outro sentido, como veremos em seguida. O agir linguageiro, por sua vez, traduz-se por um texto que pode ser definido como toda a unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada e que tende a

produzir um efeito de coerência sobre seu destinatário, podendo ainda ser chamado de unidade comunicativa de nível superior (Bronckart, 2004a:82)[36].

Uma das contribuições de Bronckart (1997, 2004a) para a análise de textos, é o modelo de estudo das condições de funcionamento dos textos. Segundo o autor (2004a:82), os gêneros de textos elaborados pelas gerações anteriores pré-existem e fornecem um conjunto de modelos que é por ele qualificado de arquitexto de uma comunidade linguageira. Bronckart (2004a:83) define, em seguida, a situação de produção de textos, a partir de seus parâmetros físicos (emissor, receptor, espaço e tempo do ato de produção) e sociosubjetivos (tipo de interação social, objetivos possíveis, papéis atribuídos aos protagonistas da interação), incluindo também os conhecimentos temáticos que serão expressos nos textos. Assim, o actante vai, na situação de produção textual, mobilizar esses elementos e escolher um gênero textual que pareça se adaptar à situação, efetuando um compromisso entre suas propriedades genéricas e as propriedades individuais ou estilísticas que são adaptações do modelo de gênero, feitas pelo actante em função de sua situação particular.

Uma outra contribuição de Bronckart (1997, 2004a) para a análise de textos foi a elaboração de um modelo de análise segundo o qual os textos apresentam uma estrutura interna constituída de três camadas superpostas: a infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. A primeira camada é constituída pelo plano geral do texto (organização do conjunto temático), pelos tipos de discurso presentes, pelas diferentes maneiras pelas quais eles são articulados e pelas seqüências que o compõem. A segunda camada diz respeito à maneira pela qual se dá a textualização do conteúdo temático e explicita as grandes articulações hierárquicas, lógicas ou temporais. Ela é constituída pelos mecanismos de conexão e coesão nominal e verbal. Quanto à última camada, ela mobiliza mecanismos que revelam as diferentes instâncias enunciativas responsáveis pelos enunciados do texto, abrangendo a questão das vozes, assim como as modalizações, ou seja, a atitude do enunciador (seus julgamentos, opiniões e sentimentos) em relação a certos aspectos do conteúdo temático do texto.

Assim, no primeiro nível de análise proposto por Bronckart (1997, 2004a), encontramos a planificação geral dos conteúdos temáticos abordados, sua

[36] Já apresentamos uma definição mais completa de texto na primeira parte deste capítulo.

organização. Além disso, no primeiro nível, temos os tipos de discurso que mostram a criação de mundos discursivos e as seqüências, inspiradas em Adam e que para Bronckart (1997) são seis: narrativa, descritiva, argumentativa, descritiva de ações, explicativa e dialogal.

Ainda em relação a esse nível, vamos nos ater à explicação dos tipos de discurso[37] que, segundo Bronckart (2004a:85), traduzem mundos discursivos que organizam as relações entre as coordenadas da situação de ação de um actante e as coordenadas dos mundos coletivamente constituídos na textualidade. A construção desses mundos baseia-se em duas operações psicolinguageiras que se distinguem entre dois eixos: o da conjunção/disjunção e o da implicação/autonomia, que funcionam como interfaces entre as representações coletivas e as representações individuais. Assim, em uma determinada situação de agir linguageiro, o actante poderá organizar as representações coletivas em representações individuais seguindo dois eixos: o da conjunção/disjunção, e o da implicação/autonomia. No eixo da conjunção/disjunção, temos a criação de mundos que podem ser conjuntos ao mundo da interação ou disjuntos, ou seja, pode ser construído um mundo discursivo em que haja concomitância temporal dos conteúdos com o mundo da interação em curso (mundo da ordem do EXPOR) ou um mundo em que essa concomitância não se faça presente (mundo da ordem do NARRAR). Um exemplo clássico de gênero de texto em que se cria um mundo disjunto ao da interação em curso é o conto, já que não há concomitância temporal[38].

Em relação ao segundo eixo, pode-se criar um mundo discursivo em que os parâmetros do contexto de produção estejam diretamente implicados ou um mundo em que esses parâmetros estão ausentes. Em outras palavras, no eixo da implicação/autonomia, o texto seria considerado como implicado quando contém marcas da situação de ação de linguagem, do contexto de produção, como por exemplo, a presença de dêiticos de pessoa (eu, você, nós, vocês etc.), dêiticos temporais (hoje, ontem, dentro de dois dias etc.) e dêiticos temporais (aqui, lá, perto

[37] Para explicações sobre os outros aspectos desse nível, ver Bronckart, 1997.
[38] Essa distinção tem sido apontada por outros autores como Weinrich – mundo narrado e mundo comentado e Benveniste – discurso e história, como aponta Bronckart (2004 a).

etc.). Quando o texto não contém essas marcas que remetem à situação de ação de linguagem, ao contexto de produção, ele é considerado autônomo[39].

Na sua materialização textual, tem-se a criação de quatro mundos discursivos: narrar implicado, narrar autônomo, expor implicado, expor autônomo, ou, respectivamente, os quatro tipos de discurso: relato interativo, narração, discurso interativo e relato interativo, que se caracterizam por apresentarem um conjunto de marcas diferenciadoras. Assim, o eixo da implicação é determinado pela presença de unidades dêiticas, que só podem ser compreendidas a partir da situação de produção textual, tais como: hoje, amanhã, ontem, na semana que vem etc. (dêiticos temporais); à direita, à esquerda, atrás, aqui etc. (dêiticos espaciais), e dêiticos de pessoa (eu, tu, você, nós, vós, vocês e os pronomes correspondentes), além daqueles que Bronckart (1997) qualifica de ostensivos: isso, esse etc, remetendo a objetos acessíveis aos interlocutores. Já o eixo da conjunção/disjunção é caracterizado pelo sistema de tempos verbais que cria um mundo disjunto, quando se conta algo, ou um mundo conjunto, quando os conteúdos abordados se referem à situação de produção textual.

Podemos considerar que o eixo da implicação/autonomia é equivalente ao que se chama na Análise de Discurso de linha francesa de plano embreado (implicado) ou não embreado (autonomia). Porém, Bronckart (1997:157) propõe um outro nível que é o da criação dos mundos disjunto ou conjunto, conforme já explicamos. Com essa diferenciação, Bronckart (1997:157) sugere o cruzamento dos dois eixos e a emergência dos quatros tipos de discurso que já mencionamos e que podemos visualizar no quadro abaixo:

Quadro 2: Tipos de discurso.

	Conjunção	**Disjunção**
Implicação	Discurso[40] interativo	Relato interativo
Autonomia	Discurso teórico	Narração

[39] Essa distinção também já foi apontada por outros autores, dentre eles Maingueneau (2001) com a distinção entre plano embreado – implicado e não embreado – autônomo.

[40] Lembramos aqui a diferença do termo discurso, que já mencionamos anteriormente, tal como proposta por Bronckart (1997, 2004a) e a tradicionalmente usada na análise dos discursos.

Para uma melhor compreensão dos tipos de discurso apresentados por Bronckart (1997), apresentaremos alguns exemplos ilustrativos tirados de nossos dados ou usados pelo próprio autor (no caso da narração, ausente de nossos dados) e explicaremos algumas das características desses tipos de discurso.

a) Discurso interativo

Sim por que aí o que aconteceu?
A sou eu que... tenho a impressão tem muitas coisas que escapam é muito importante o que a gente faz aqui por que era preciso quase ter uma pequena preparação para dar um curso de CA você vê?

(autoconfrontação 1, traduzida)

As características normalmente encontradas nesse tipo de discurso são a presença de formas verbais que implicam ao menos um dos participantes da interação, dêiticos temporais e espaciais (nesse caso *aqui*) e de tempos verbais (presente, futuro perifrástico, imperativo) que colocam as ações verbalizadas como concomitantes ao momento de produção.

b) Relato interativo

1P5 Qual era o seu objetivo?
1Pr6 Eu queria que eles reconstituíssem o percurso... eu pedi para eles para tentar imediatamente identificar o percurso profissional dele, onde ele foi

(autoconfrontação 1, traduzida)

Nesse caso, percebemos a presença de unidades lingüísticas que implicam os participantes da interação (desinência verbal, pronomes, etc.) e também tempos verbais que colocam os fatos narrados como distantes temporalmente do momento da produção (nesse caso, pretérito perfeito).

c) Discurso teórico

Les manuels retenus pour ces deux modules sont donc :

- *La France aux Cent Visages* :

- Pour le module ***France Contemporaine*** (Unité 1 : Que reste-t-il ? / Unité 2 : Images d'hier et d'aujourd'hui / Unité 4 : Les Régions).
- Pour le module ***Langue et Atelier d'écriture*** (Unité 3 : Société / Unité 5 : Humeurs et valeurs).

(Texto de apresentação do curso – original)

No exemplo acima, vemos que não há marcas que remetam aos participantes da interação e há presença de presente genérico e nominalizações. Além disso, os conteúdos expressos são colocados como conjuntos ao momento da produção.

d) Narração

Um dia, um mágico inventou uma máquina de fabricar cometas. Ela se parecia um pouquinho com a máquina de cortar caldo, mas ao mesmo tempo, era diferente e servia... [...]

(Bronckart, 1997:177)

No trecho acima, constatamos a ausência de unidades lingüísticas que remetam à situação de produção textual e, além disso, uma referência textual (um dia) remete para um tempo passado, disjunto do momento da interação.

Normalmente, os textos são constituídos pelos vários tipos de discurso. Sendo assim, em muitos textos, bem como em nossos dados, é comum a existência de um tipo de discurso que predomina, com segmentos menores de outros tipos de discurso.

O segundo nível de análise, chamado de intermediário por Bronckart (2004 a:84), compreende os mecanismos de textualização que contribuem para dar ao texto sua coerência temática. Eles englobam os mecanismos de conexão, por meio de organizadores textuais, os mecanismos de coesão nominal, por meio de processos anafóricos e os mecanismos de coesão verbal, que organizam a temporalidade dos processos presentes no texto, por meio de terminações verbais, advérbios e grupos preposicionais (Bronckart, 2004a). Não apontaremos maiores detalhes sobre esse nível, pois não o utilizamos em nossa análise.

O terceiro nível de análise é, segundo Bronckart (2004a:84), o dos mecanismos de responsabilização enunciativa que contribuem para dar ao texto sua coerência pragmática ou interativa. Esses mecanismos baseiam-se na construção de uma instância geral de gestão do texto, chamada de *textualizador* por Bronckart (2004a:84), a quem o autor empírico do texto atribui a responsabilidade do que será enunciado. A partir dessa instância, efetuam-se dois processos: em primeiro lugar, o de distribuição de vozes e depois, o das avaliações de certos aspectos do conteúdo

temático a partir dessas vozes (Bronckart, 2004a:84). Temos, assim, os mecanismos de distribuição de vozes e os mecanismos de modalização (Bronckart, 1997:320).

Segundo Bronckart (1997:326), na análise dos textos, podemos distinguir quatro tipos de vozes: as do narrador ou expositor do texto, as de personagens, as de diferentes instâncias sociais e as do autor empírico do texto. Além disso, Bronckart (1997:329) postula a existência de duas formas de expressão das vozes: a das vozes diretas, presentes nos discursos interativos dialogados, explícitas e assumidas por seus autores; e a das vozes indiretas, presentes em qualquer tipo de discurso, e que demandam maior observação para que sejam identificadas, já que não são diretamente assumidas por seus autores. Bronckart (1997:329) menciona, ainda, a existência de uma polifonia (presença de várias vozes distintas em um texto) que pode ser explícita ou implícita.

Quanto às modalizações, Bronckart (1997:330) postula sua divisão em quatro categorias, inspiradas na teoria dos três mundos de Habermas. A primeira delas é a das modalizações lógicas (ou epistêmicas), que engloba tanto as modalizações epistêmicas quanto as aléticas de outros autores[41]. Nessa categoria, temos a avaliação do conteúdo temático do enunciado, do ponto de vista de suas condições de verdade, assinalando se o enunciador os considera como fatos certos, possíveis, prováveis, improváveis etc. A segunda categoria compreende as modalizações deônticas e diz respeito à avaliação do conteúdo temático do enunciado como sendo do domínio das permissões, obrigações, dos direitos, dos deveres etc. A terceira categoria, das modalizações apreciativas, envolve as apreciações subjetivas do enunciador, que avaliam o conteúdo temático do enunciado como sendo negativo, positivo etc. para o enunciador. Finalmente, a quarta, que envolve as modalizações pragmáticas, explicita interpretações sobre alguns dos elementos do agir de um determinado protagonista do enunciado (personagem, grupo, instituição etc.), atribuindo-lhe intenções, razões (causas, restrições etc.), ou ainda de suas capacidades de ação.

Temos, assim, a seguinte classificação das modalizações (Bronckart, 1997):

[41] Desde Aristóteles, vários autores têm se interessado pela questão das modalizações, dentre os quais, mais recentemente, Maingueneau (1991), Charaudeau (1992), entre outros.

a) ***Modalizações lógicas***: através das quais o enunciador exprime o grau de certeza sobre o conteúdo proposicional. Elas podem ser realizadas através de marcadores lexicais, morfológicos (modos verbais; por exemplo: futuro do pretérito) e mesmo gestuais ou intonativos. Exemplos: *é possível* que chova à tarde; ele virá *provavelmente* amanhã; ele *deve* estar em casa; o diretor *viria* amanhã.

b) ***Modalizações deônticas***: por meio das quais o enunciador coloca o conteúdo proposicional como pertencente ao campo da ordem, do conselho, das sugestões, da permissão, da obrigação, entre outros. Exemplos: *é preciso que* você venha; eu *exijo que* você venha; você *deveria* vir.

c) ***Modalizações apreciativas*:** é através delas que o enunciador exprime sua apreciação (aprovação, indignação, entre outras) sobre o conteúdo proposicional. Elas exprimem um julgamento de valor subjetivo sobre esse conteúdo. Exemplos: *estou contente que* você ganhe; *felizmente* você ganhará; *é inacreditável que* ele tenha ganho; *é essencial que* ele ganhe.

d) ***Modalizações pragmáticas*** que explicitam as intenções do agente em relação ao conteúdo proposicional. Exemplo: *Ele tentou fazer o exercício. Ele quis fazer o exercício*.

Uma vez descrito o modelo de análise textual proposto por Bronckart (1997, 2004 a), apresentaremos, a seguir, algumas pistas para a análise de textos sobre o trabalho educacional, propostas por Bronckart & Machado (2005), Bronckart & Machado (2004), Filliettaz (2004) e Bulea & Fristalon (2004) que complementam o modelo inicial.

2.2. A proposta do ISD para a análise de textos produzidos em situação de trabalho

Visando a criar uma metodologia que permita a análise de textos *no* e *sobre* o trabalho, o grupo LAF (2001; 2002) propôs uma grade para a análise de textos em

situações de trabalho educacionais. Essa proposta abrange a análise de textos desde seu contexto original de produção até a análise lingüístico-discursiva propriamente dita. Dentro do mesmo quadro teórico, Bronckart & Machado (2005) e Bronckart & Machado (2004) propuseram uma expansão desse procedimento de análise, sugerindo que sejam analisados textos produzidos pelas instituições sobre as tarefas que os professores devem realizar, indo dos textos mais gerais aos textos produzidos na própria escola.

Assim, Bronckart & Machado (2004), baseando-se na grade de análise proposta pelo Grupo LAF (2002), sugerem que se levante, em primeiro lugar, dois grandes grupos de questões, sobretudo para a análise de textos prescritivos e avaliativos. Em primeiro lugar, os autores sugerem um levantamento de questões que se referem ao agir prescritivo ou prefigurativo, que se realiza pelo e no próprio texto. Essas perguntas têm a finalidade de orientar o olhar para a análise do contexto em que o texto foi produzido, mas também em direcioná-lo para aspectos como o ocultamento de alguns dos protagonistas da situação de trabalho que podem ser observados por meio de uma análise lingüístico-discursiva.

- Em que contexto de produção os textos são produzidos? A que outros textos se articulam ou respondem?
- Qual é o gênero mobilizado (ou os gêneros) expressa e/ou implicitamente?
- Qual é a organização interna global do texto? Qual sua função interacional?
- Qual é a fonte da prescrição? Qual é o grau de sua explicitação ou ocultamento? Quais são os mecanismos lingüístico-discursivos utilizados para essa explicitação ou ocultamento? Que função interacional a explicitação ou ocultamento da fonte desempenha?
- Quais são os destinatários do texto prescritivo/prefigurativo? Qual é o grau de sua explicitação ou ocultamento? Quais são os mecanismos lingüístico-discursivos utilizados para essa explicitação ou ocultamento do destinatário? Que função interacional a explicitação ou ocultamento do destinatário desempenha?
- Qual é o grau de explicitação ou de ocultamento da prescrição? Que mecanismos lingüístico-discursivos são utilizados para sua explicitação ou ocultamento?

Em nossa pesquisa, essas perguntas foram utilizadas para direcionar o olhar para o contexto de produção mais amplo e mais restrito do texto, assim como para a questão do ocultamento da prescrição e/ou da instância prescritiva.

Já o segundo grupo de questões propostas por Bronckart & Machado (2004) trata do papel que é atribuído *no* e *pelo* texto aos protagonistas na situação de trabalho.

- Quais são os protagonistas desse trabalho que são instaurados pelo texto como verdadeiros atores responsáveis pelo seu desenvolvimento? A instituição? O projeto de ensino? A metodologia? Os conteúdos? Os instrumentos de ensino? Os professores? Os alunos?
- Quais desses protagonistas se encontram agentivizados pelo texto, isto é, que não são apresentados como verdadeiros atores, mas apenas como simples elos ou instrumentos de um processo sobre o qual não lhes é atribuída uma real responsabilidade?

Em nosso caso, baseamo-nos nessas duas perguntas para comentar o que foi encontrado na análise dos dados, procurando ver como os protagonistas da situação de trabalho são colocados nos diferentes textos que a (re)-configuram.

Para responder a essas questões, Bronckart & Machado (2004) desenvolveram um conjunto de procedimentos analíticos e interpretativos, que têm sua origem nos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo LAF (2001, 2002) e podem ser divididos em dois grandes grupos: um deles, propriamente analítico, lingüístico-discursivo, e outro, mais interpretativo.

O primeiro grupo de procedimentos baseia-se, em grande parte, no modelo de análise de textos proposto por Bronckart (1997) e assemelha-se a procedimentos habitualmente desenvolvidos por diferentes analistas de linguagem e/ou de discurso, de cunho pragmático e/ou enunciativo (por exemplo, Maingueneau, 1991, 2001; Kerbrat-Orecchioni, 2002; Authier-Revuz, 2001), que podem ser consultados para o enriquecimento das análises. Uma parte desses procedimentos já foi explicitada ao longo deste capítulo e outros, oriundos de outros autores, serão explicitados posteriormente, para o enriquecimento de nossas análises.

Já o segundo grupo de procedimentos, proposto por Bronckart & Machado (2005), tem cunho mais interpretativo e inscreve-se no que seus autores chamam de uma semântica ou semiologia do agir. Desse segundo grupo de procedimentos, explicaremos aqui o que Bronckart e Machado (2004) apresentaram para a análise de dois textos prescritivos e que, por isso, teriam uma influência na morfogênese do agir do trabalho educacional.

Bronckart & Machado (2005) propõem três categorias para analisar o agir em textos procedimentais: agir fonte, agir prescritivo e agir decorrente. Segundo esses autores, são considerados característicos do agir fonte os segmentos em que se fala do agir passado. Já o agir prescritivo diz respeito aos segmentos que tratam das prescrições propriamente ditas, ou seja, o agir do produtor do texto. Finalmente, o agir decorrente aparece em segmentos nos quais se faz referência ao agir posterior a ser desenvolvido pelos professores, ou seja, um agir futuro. Segundo o que foi encontrado pelos autores nos dados por eles analisados, o agir fonte e o agir prescritivo são construídos a partir de uma fusão entre os tipos de discurso teórico e interativo. Já o agir decorrente aparece através do tipo de discurso relato interativo.

Bronckart & Machado (2005) também retomam a noção de contrato de felicidade, mencionado por Adam (2001, apud Bronckart & Machado, 2005; Filliettaz, 2004) como característico dos textos procedimentais e que garante que, se o destinatário agir conforme as recomendações e os procedimentos indicados, ele atingirá os objetivos almejados.

É precisamente para a questão dos textos procedimentais que se volta a próxima seção.

2.3. A análise de textos procedimentais

Em razão do que discutimos até agora, podemos notar que a análise dos textos que se encontram na fonte do agir (Bronckart, 2004a) e que, por isso, funcionam como prescrições ou prefigurações das tarefas que serão realizadas pelos trabalhadores, é de grande importância para a compreensão das situações de trabalho. Veremos também, no próximo capítulo, que também para os ergonomistas, esses textos que prescrevem o trabalho são importantes.

No entanto, como colocam alguns autores (Bronckart e Machado, 2005; Filiettaz, 2004), há uma verdadeira dificuldade de identificação de alguns textos que prefiguram/prescrevem o trabalho educacional, dificuldade essa que se confirmou em nossa análise de dados e que nos levou a buscar em Filliettaz (2004) algumas respostas para a caracterização desses textos reconhecidos por incitarem à ação.

Para este autor (Filliettaz, 2004:147/153), os textos que prescrevem o trabalho podem ser chamados de “procedimentais”, já que eles teriam um “ar de família” o que, apesar de suas diferenças, poderia explicar o fato de classificarmos esses textos dentro da mesma categoria.

Para Filliettaz (2004:177), a caracterização desses textos deve envolver a análise de três dimensões, que indicam níveis diferentes de traduzir o agir: a finalidade *prefigurativa*, o dispositivo enunciativo baseado na *prescrição* e a organização *procedimental* de seus conteúdos. Os textos que apresentam essas três dimensões combinadas, ou mesmo apenas uma ou duas delas, como é o caso de alguns textos, poderiam ser considerados como textos procedimentais, fazendo parte do entorno precedente, da fonte ou nascente ao agir (Filliettaz, 2004:179; Bronckart, 2004a).

Como mencionamos, segundo Filliettaz (2004: 155;156), os textos que podem ser considerados procedimentais teriam características básicas que se organizam em três níveis:

- No nível da *prefiguração* da ação: esses textos conteriam um discurso antecipatório utilizado pelos actantes para transmitir a seus coactantes informações que vão contribuir para a realização das futuras ações, constituindo-se, assim, em uma antecipação da ação;
- No nível da *prescrição*: tratar-se-ia de textos de tipo diretivo, podendo variar da sugestão à ordem, podendo ser menos ou mais incitativos;
- No nível do *procedimento*: seriam textos que apresentam um conjunto organizado de operações que realizam a transformação de um estado inicial em um novo estado, que explicam **como** fazer.

Filliettaz (2004: 157) estabelece, assim, uma distinção entre prefiguração, prescrição e procedimento, propondo-se a analisar esses três níveis nos documentos institucionais. O autor sugere (2004:161), para a análise do nível

prefigurativo dos textos, que se faça uma análise de suas condições de produção, procurando verificar se eles refletem essas condições e em que medida eles têm a função de prefigurar realmente as ações futuras.

Já no nível da prescrição, o autor sugere que seja analisado o nível ilocutório dos textos, verificando-se a variação entre prescrições mais brandas, da ordem da sugestão e da proposta, e prescrições mais fortes, expressando ordens.

Além disso, Filliettaz (2004:171) propõe que se verifique, no nível do procedimento, se o texto apresenta um conjunto organizado de operações que realiza a transformação de um estado inicial em um novo estado, explicando como fazer uma determinada tarefa. Para tanto, é preciso observar os predicados acionais, positivos e negativos, procurando verificar se eles realmente indicam como fazer ou não.

Além de Filliettaz, duas outras pesquisadoras do Grupo LAF desenvolveram procedimentos e categorias de análise que visam a identificar as diferentes figuras do agir que são construídas nos textos, como veremos a seguir.

2.4. A análise das figuras/registros do agir construídos nos textos

Bulea e Fristalon (2004) desenvolveram um modelo de análise que visa a identificar, a partir dos procedimentos-metodológicos de análise de textos que já apresentamos, as figuras ou registros do agir neles construídos. Para as autoras, as figuras ou registros do agir designariam a maneira pela qual o agir é representado nos textos, sendo regidos por alguns princípios organizadores, que explicitaremos em seguida.

Essas autoras sugerem quatro categorias para classificar o agir em textos de entrevistas anteriores à realização da tarefa: *agir situado*; *agir experiência*; *agir evento passado*; *agir canônico*. O agir é classificado como situado quando ele se desenvolve na contemporaneidade da situação de entrevista. Quando o agir se mostra como uma forma de cristalização das experiências vividas ou do agir realizado por outras pessoas, mas reapropriado pelo enunciador, as autoras o classificam como *agir experiência*. O *agir evento* passado é considerado como

aquele que constitui realmente uma história e serve para ilustrar ou explicitar o agir. Finalmente, o *agir canônico* é aquele que é baseado nas regras estabelecidas.

Além disso, essas figuras do agir diferem quanto ao modo de organização discursiva. Sendo assim, exemplificando melhor esses registros do agir, teríamos a seguinte classificação:

a) **Agir situado**: o agir que se refere à contemporaneidade da situação de produção do texto. Trata-se de um registro do agir que é contextualizado na proximidade do espaço-tempo da situação de produção do texto e, por isso, apresenta características do discurso interativo: dêiticos de pessoa que remetem a um ou mais dos participantes da interação, tempo presente e eventualmente, pretérito perfeito.
Exemplo: *1P9 - **Là** c´est **moi** qui**...j**´ai l´impression il y a beaucoup de choses qui échappent c´est très important ce qu´**on** fait **là** parce qu´il fallait presque avoir une petite préparation pour donner un cours de CA **tu** vois ...* (AC 1).

b) **Agir evento passado**: o agir que é usado para explicitar, ilustrar, contar uma experiência tomada em sua singularidade. Esse registro do agir também é contextualizado, com unidades dêiticas que se referem à situação de produção do texto, geralmente o produtor do texto "eu". Porém, diferentemente do agir situado, uma história é contada, fazendo com que o conteúdo não se refira à situação de produção do texto. Sendo assim, os tempos mais freqüentes são o pretérito perfeito, futuro do pretérito e, eventualmente, presente. O modo de organização do discurso é o relato interativo.
Exemplo: *3P16 - d'abord je voudrais reconstituer le groupe le groupe n'était pas là, donc la recomposition était pas possible.. alors j'ai commencé à demander .. tu étais avec qui, tu étais avec qui, et toi, et toi, et toi...* (AC3).

c) **Agir canônico**: que vem de um modelo teórico e é a-contextualizado, externo à prática. Esse registro do agir não apresenta marcas que remetam à situação de produção do texto, e o tempo verbal mais freqüente é o presente genérico, além da possibilidade de outras formas como o infinitivo ou formas não verbais, como as nominalizações. Além disso, encontramos a presença de modalizações deônticas. Esse registro do agir organiza-se em discurso teórico.

Exemplo: *l'on pourrait penser à réserver un espace à la Traduction bien que le souci fondamental à ce niveau soit la reformulation et non pas la traduction.* (Texto de apresentação do curso).

d) **Agir experiência**: cristalização de experiências vividas, em dimensões pessoais ou vividas por outros. Nesse registro do agir, encontramos também marcas do agente produtor do texto, que aponta uma forma de sedimentação de agires realizados por outros e reapropriados pelo agente. Ele é, assim, um arquétipo de representações múltiplas, apresentando o agir de uma forma relativamente estável, de maneira descontextualizada, mas que pode ser sempre facilmente recontextualizado. Ele também é organizado em discurso interativo, como o agir situado, porém o eixo-temporal que o caracteriza não é o da situação de interação: ele remete a um agir genérico, um eixo temporal não limitado, um agir habitual e daí a presença do presente genérico e também de advérbios que indicam a freqüência.
Exemplo: *1P8 – <u>très rarement très rarement</u> je ne fais pas de schéma je n´écris pas non tout se passe à l´oral ....* (AC1).

Como vimos, Bulea & Fristalon (2004) chegaram a conclusões no que diz respeito aos tipos de discurso que caracterizam as categorias do agir elencadas acima, como vemos no quadro abaixo:

Quadro 3: Registros do agir e tipos de discurso.

Registros do agir	**Tipos de discurso**
Agir situado	Discurso interativo
Agir evento passado	Relato interativo
Agir experiência	Discurso interativo
Agir canônico	Discurso teórico e discurso interativo

Essas categorias serão mais bem esclarecidas no decorrer da apresentação da análise de nossos dados. Em seguida, apresentamos algumas noções das teorias da enunciação francesas que também utilizamos em nosso estudo.

2.5. Complementação do modelo de análise do ISD: as teorias de enunciação francesas

Esta seção tem o objetivo de apresentar alguns conceitos das teorias da enunciação francesas, propostos por alguns autores como Maingueneau (1991/93/94/96/2001), Authier-Revuz (2001), Kerbrat-Orecchioni (2002), e explicitar sua relação com o ISD, justificando-se, assim, sua utilização.

No texto “Pour le développement collectif de l´ISD”, Bronckart (2004c) aponta que há importantes revisões a serem feitas em seu modelo de análise. Uma das questões a serem revistas diz respeito à concepção da ação de linguagem que, segundo o autor, teria lacunas. Assim, Bronckart (2004c) reconhece que a concepção de ação de linguagem, no modelo de 1997, tinha um aspecto estático, que não levava em conta o curso temporalizado da ação. Além disso, tinha um aspecto globalmente cognitivo, não levando em conta as dimensões afetivas e emocionais da situação do agente produtor do texto. Por isso, Bronckart propõe que se desenvolva outros aspectos do modelo que são menos explorados no texto de 1997, como os mecanismos enunciativos. Para tanto, recorremos a alguns autores das teorias da enunciação francesas, sempre visando a fornecer mais subsídios para a análise de textos dentro do quadro teórico geral do ISD.

Assim, visamos a explicitar alguns conceitos importantes para a análise dos tipos de discurso e outros para aprofundar a análise dos mecanismos enunciativos, como sugere o próprio Bronckart (1997, 2004c), procurando estabelecer as ligações necessárias com o ISD. Ressaltamos que não é nosso propósito traçar um panorama geral de todas as teorias da enunciação francesas, propondo-nos apenas a citar alguns autores visando a uma melhor clarificação dos mecanismos enunciativos, como a própria questão da enunciação, as modalizações e as vozes.

2.5.1. A enunciação

Nesta seção, temos a intenção de descrever, resumidamente, o processo de enunciação, que aparece no ISD no terceiro nível de análise textual, o dos

mecanismos enunciativos (Bronckart, 1997, 2004a), nível esse que também engloba as vozes e modalizações.

Sendo assim, é importante salientar que o modelo de análise de textos proposto por Bronckart (1997, 2004a) parte de alguns conceitos consensuais da análise dos discursos, como o das unidades lingüísticas usadas para a identificação dos tipos de discurso, unidades essas que vêm diretamente das teorias da enunciação francesas. Retomando as teorias sobre enunciação, Maingueneau (2001) salienta a existência do ato enunciativo, cujo produto é o enunciado, marcado (ou não) pela presença de elementos característicos da situação de ação de linguagem em que foi produzido: enunciador, co-enunciador, momento e lugar da enunciação. A essas instâncias, que são preenchidas de sentido a cada enunciação, chamamos de embreantes, dêiticos que podem ser de pessoa (*eu, você, nós, vocês*, e os pronomes correspondentes) ou espaciais (*aqui, lá, à direita, à esquerda* etc.) e temporais (*hoje, ontem, amanhã, na próxima semana* etc.) (Maingueneau, 2001). Quando o enunciado contém essas marcas da presença do enunciador, quer sejam de pessoa, tempo ou espaço (dêiticos, embreantes) trata-se de um enunciado embreado ou plano enunciativo embreado (Maingueneau, 2001). Através dessas marcas no plano embreado, podemos reconstituir a situação de ação de linguagem e preencher de sentido essas unidades lingüísticas cujo significado varia a cada enunciação. Um outro elemento lingüístico que caracteriza o plano embreado é a presença de verbos no tempo presente[42].

Dentro do fenômeno da enunciação, gostaríamos de abordar também a questão das marcas de subjetividade[43] que faz parte do fenômeno da enunciação. Segundo Kerbrat-Orecchioni[44] (2002:79), toda unidade lexical é, em um certo sentido, subjetiva, já que ela carrega sentidos atribuídos diferentemente pela sociedade e também pelo enunciador. Kerbrat-Orecchioni (2002:79) interessa-se pelos usos individuais da subjetividade da linguagem, afirmando que, quando o enunciador vai escolher unidades em seu estoque lexical e sintático, para verbalizar

[42] O plano embreado e não embreado, para Maingueneau, equivale ao eixo da implicação/autonomia para Bronckart (1997).
[43] Parece-nos importante mencionar que alguns autores classificam as marcas de subjetividade dentro das modalizações apreciativas, como Maingueneau (1991 :118).
[44] A utilização dessa autora, nesse estudo, restringe-se a esse item, evitando, assim, usar teorias que poderiam ser contraditórias com os pressupostos de outros autores que apresentaremos na próxima seção, como Authier-Revuz (2001).

um objeto referencial (real ou imaginário), ele faz uso de dois tipos de formulação: discurso objetivo, que tenta apagar traços de um enunciador individual; discurso subjetivo, no qual o enunciador poderá expressar sua avaliação de maneira explícita (*acho isso feio*) ou implícita (*é feio*).

A partir daí, a autora (Kerbrat-Orecchioni, 2002) propõe diversas categorias que podem deixar transparecer a subjetividade, como os adjetivos subjetivos afetivos e avaliativos. Os primeiros são os que denotam uma reação emocional do enunciador face ao objeto (Kerbrat-Orecchioni, 2002:95). Os segundos podem ser divididos em axiológicos e não axiológicos. Os adjetivos não axiológicos englobam adjetivos quantitativos ou qualitativos que, apesar de não denotar julgamentos de valor, podem ser empregados de maneira diferente, segundo a idéia do enunciador sobre as normas de avaliação (2002:96). Trata-se do caso de adjetivos como "grande", cujo uso pode variar segundo o que cada enunciador considera grande, como no exemplo: *uma casa grande*. Já os adjetivos axiológicos emitem um julgamento de valor, pois têm um valor qualitativo, valorizando ou depreciando o objeto, como no exemplo: *um belo país* (Kerbrat-Orecchioni, 2002:102). Além disso, eles estão submetidos à mesma variação dos adjetivos não axiológicos, dependendo do valor dado pelo enunciador àquele adjetivo.

Kerbrat-Orecchioni (2002) dedica uma grande parte de sua obra à descrição das marcas de subjetividade, que optamos por não detalhar, pois não as usaremos para a análise de nossos dados. Passemos, então, para dois outros aspectos do fenômeno da enunciação, que abordaremos nas próximas seções: as modalizações e as vozes, visando sempre a construir um referencial teórico-metodológico que permita responder às perguntas de pesquisa.

2.5.2. A modalização[45]

Nesta seção, procuraremos desenvolver um dos aspectos dos mecanismos enunciativos, a questão da modalização, ampliando a discussão proposta por Bronckart (1997), descrita anteriormente.

Em primeiro lugar, é importante salientar que a questão das modalizações tem sido abordada por inúmeros autores (Charaudeau, 1992; Maingueneau, 1991, 2001; entre outros), e que suas posições são, freqüentemente, divergentes. Trata-se de um consenso, porém, considerar que a questão da modalização faz parte de um fenômeno maior, que é o da enunciação. Charaudeau (1992:572), por exemplo, afirma que a enunciação engloba a modalização. Explicamo-nos: segundo Charaudeau (1992:572), a enunciação comporta índices de diferentes posições do enunciador, que podem se constituir de sistemas formais, como os pronomes, por exemplo, ou se constituir de formas mais discretas, como um adjetivo ou um advérbio, sendo perceptíveis pela organização do discurso. É a modalização que permite explicitar essas formas mais discretas, ou seja, as posições do enunciador em relação a seu interlocutor, a ele mesmo e a seu enunciado. Charaudeau (1992:573) e Charaudeau & Maingueneau (2002:382) propõem que a modalização seja considerada uma categoria conceitual, já que ela pode tanto ser expressa por marcas lingüísticas, quanto, ao contrário, encontrar-se no implícito do discurso.

Quanto às categorias de modalizações, parece importante salientar que seu estudo começou com Aristóteles, que propôs a categoria de modalidades lógicas, compreendendo a expressão de idéias de necessidade, impossibilidade, possibilidade ou contingência (Charaudeau & Maingueneau, 2002:384). A maioria dos autores contemporâneos, porém, parece chegar, praticamente, a um consenso quanto a algumas categorias de modalizações, ainda que lhes dêem outros nomes. Citamos algumas delas: as deônticas, que exprimem os valores de prescrição, interdição, permissão etc.; as apreciativas, ou avaliativas, que exprimem julgamentos de valor; as epistêmicas (certeza, incerteza, probabilidade, improbabilidade); as aléticas (necessidade, possibilidade, impossibilidade). De qualquer maneira, como já

[45] O próprio termo modalização parece não ser consensual, já que alguns autores falam em modalidades, como em sua origem grega, e outros em modalizações. Alguns autores distinguem esses dois termos, atribuindo-lhes significados diferentes (Charaudeau, 1992) e outros não (Maingueneau, 1991, 2001). Em nosso caso, adotamos o termo modalizações por estar em conformidade com a terminologia usada por Bronckart (1997).

afirmamos, trata-se de um tema bastante polêmico e estudado em diferentes disciplinas, como a filosofia, a semiótica e a lingüística. Optamos, depois desses estudos, por adotar as categorias propostas por Bronckart (1997) que se baseiam nas categorias tradicionais que acabamos de citar (apreciativas, deônticas, lógicas ou epistêmicas), mas acrescentando a elas a modalização pragmática.

Além disso, em nossas análises, adotamos uma concepção ampliada das modalizações apreciativas, levando em conta o que já citamos na seção anterior sobre as marcas de subjetividade, proposta por Kerbrat-Orecchioni (2002).

Uma vez discutida a questão das modalizações, passamos para a questão das vozes.

2.5.3. As vozes

Esta seção objetiva apresentar outro aspecto dos mecanismos enunciativos, a questão da inserção de vozes alheias no discurso, questão essa que está profundamente embasada no dialogismo bakhtiniano e que contribui de forma significativa para a análise que nos propomos a fazer dos dados que constituem essa pesquisa. Lembramos, ainda, que a questão das vozes é abordada por Bronckart (1997), sendo inserida no nível dos mecanismos enunciativos. Esse autor menciona a existência de vozes diretas e indiretas, e polifonia explícita e implícita (Bronckart, 1997:329) sem desenvolvê-las. Por isso, seguindo sugestão do próprio autor (2004c), optamos por buscar apoio em teóricos que estudaram mais profundamente esse fenômeno, como Maingueneau (1991, 2001) e Authier-Revuz (2001).

Antes de mais nada, faz-se necessário salientar que nos posicionamos, junto a Bakhtin, em uma linha teórica que considera, como já mencionamos, que o enunciado/texto está constantemente atravessado por vozes alheias, sendo que seu grau de explicitação pode variar de um menor a um maior ocultamento. Assim, adotamos a perspectiva do dialogismo bakhtiniano[46], partindo do princípio de que o fenômeno da polifonia pode acontecer em qualquer texto, mesmo no de aparência mais monológica. Para auxiliar a detectar vozes mais ou menos ocultas em nossos

[46] Já mencionamos a questão do dialogismo de Bakhtin anteriormente.

dados, servimo-nos de autores como Authier-Revuz (2001) e Maingueneau (2001). Este último retoma algumas categorias de análise das vozes presentes nos textos, propostas inicialmente por Authier-Revuz (2001), e representadas por diferentes formas de discurso reportado:

- discurso direto ;
- discurso direto livre;
- discurso indireto;
- discurso indireto livre;
- modalização autonímica.

Maingueneau (2001:140/142) afirma que o discurso direto simula uma restituição das falas citadas, procurando criar autenticidade, indicando que as palavras relatadas são as que foram efetivamente ditas. Esse autor salienta, porém, que se trata apenas de um efeito de sentido que se procura criar, já que há, geralmente, modificação da fala inicial. Quanto ao discurso direto livre, para Maingueneau (2001:147), trata-se de uma forma de discurso relatado em que se atribui a fala a uma espécie de enunciador genérico sem que haja sinalização de discurso direto. O discurso direto livre é difícil de ser identificado, sendo necessário um grande conhecimento do contexto social de produção do texto para que se possa detectar marcas do verdadeiro enunciador.

Quanto ao discurso indireto, convém salientar que ele é introduzido por orações subordinadas iniciadas por verbos dicendi (verbos do dizer) cuja escolha é bastante significativa (Maingueneau, 2001:150). Já o discurso indireto livre é bem mais difícil de ser identificado, já que ele é apenas visível através de uma discordância entre duas vozes que se encontram totalmente misturadas, de maneira que a identificação dos enunciadores é perceptível pela ampla compreensão do contexto de produção do texto.

Finalmente, a modalização autonímica procura identificar as não-coincidências do dizer (Authier-Revuz, 2001:20; Maingueneau, 2001:159), que vão desde expressões que indicam distância ou necessidade de concordância entre os coenunciadores, como, por exemplo, quando usamos expressões como: *entende o que eu quero dizer? você entende?; você vê?;* entre outras. Em seu estudo sobre a modalização autonímica, Authier-Revuz (2001:19), investiga a questão das vozes no

discurso, partindo de uma escala mais e menos explícitas das vozes, identificando seis tipos básicos de inserção de vozes:

1. Formas explicitamente metaenunciativas “completas” (*eu digo X, o que eu chamo de X*);
2. Formas explicitamente metaenunciativas que implicam o uso de eu digo X, mas com sintagmas circunstanciais, aposições (*X se eu posso dizer, como se diz, por assim dizer, no sentido p* etc.);
3. Formas explicitamente metalingüísticas, com um autônimo X ou Y (*X, a palavra X é inconveniente; o que Paulo chama de X* etc.);
4. Formas sem elemento autônimo, ou sem elemento metalinguístico unívoco (*X, quer dizer, Y; X ou Y* etc.);
5. Sinais tipográficos (aspas, itálicos) e de entonação;
6. Formas puramente interpretativas (alusões, discurso indireto livre, jogo de palavras não marcado), que fazem parte da heterogeneidade constitutiva.

Em relação ao último item, Authier-Revuz (2001:20) considera a heterogeneidade constitutiva como não-coincidência do dizer, explicando que os comentários metaenunciativos que fazem parte desse item não estão inscritos na estrutura sintática, mas em imagens e máscaras que denotam *a negociação obrigatória de todo enunciador com o fato das não-coincidências fundamentais que atravessam o seu dizer*. Essa autora divide essas formas puramente interpretativas da heterogeneidade constitutiva em quatro itens, que descrevemos abaixo (Auhtier-Revuz, 2001:21):

1. A não-coincidência interlocutiva, que se traduz por expressões como: *digamos X; X, permita-me dizer; X, se entende o que eu quero dizer; X, como você acaba de dizer* etc.
2. A não-coincidência do discurso consigo mesmo, que é considerada como constitutiva a partir das noções de interdiscurso e de dialogismo de Bakhtin, já que toda palavra é habitada pelo discurso do outro, por ter sido produzida no já-dito dos outros discursos. Nesse item temos várias categorias, das quais ressaltaremos duas:
- exterior apropriado ao objeto do dizer, em que são utilizadas palavras de outro lugar, de uma outra época, de uma outra teoria, de uma outra pessoa etc; tipo de

outro, em que são empregadas palavras de outra língua, região, época, registro, "socioleto"[47], discurso teórico, posição política etc. Segundo Authier-Revuz (2001:193), trata-se de casos de discursos que têm uma aparência monológica, como os discursos políticos totalitários, negando a exterioridade discursiva.

3. A não-coincidência entre as palavras e as coisas, também considerada constitutiva, e que se traduz por expressões como: *ouso dizer X; o que se pode, o que é preciso chamar de X; eu não digo X, mas quase; x, não Y; x, por assim dizer* etc. Authier-Revuz (2001:24) classifica, ainda, as metáforas, o neologismo, o eufemismo e a hipérbole, entre outros, nessa categoria.

4. A não-coincidência das palavras consigo mesmas, que se traduz por expressões como: *eu falhei dizendo X; X, sem jogo de palavra; X, é o caso de dizer* etc.

Como se pode observar, o trabalho de Authier-Revuz (2001), visando a detectar as fronteiras do discurso do outro, a alteridade no discurso, é bastante extenso e detalhado, não cabendo, aqui, detalhá-lo totalmente. Limitamo-nos, assim, a indicar principalmente os casos de heterogeneidade constitutiva da linguagem, mais especificamente os casos 2 e 3. Esses dois tipos de heterogeneidade constitutiva parecem nos fornecer mais elementos para a análise de dados, já que, em nosso corpus, deparamo-nos com palavras pertencentes ao campo da didática e da didática do FLE, algumas até dificilmente traduzíveis para o português por sua especificidade.

Em síntese, procuramos, até agora, apresentar o quadro geral do ISD no qual se baseia este estudo, enriquecendo-o com aportes de outros pesquisadores que servirão também de apoio para a análise de nossos dados. Demos atenção, assim, à parte mais ligada ao estudo da lingüística que é nosso campo de pesquisa. No próximo capítulo, abordaremos alguns pressupostos teóricos das vertentes das Ciências do Trabalho que adotamos em nossa pesquisa. Começaremos, para estabelecer uma ligação entre essas duas linhas de pesquisa, por uma seção que visa a demonstrar as ligações entre trabalho e linguagem.

[47] Variações da linguagem, chamadas de registro de língua, que podem compreender especificidades lexicais, fonéticas e morfossintáticas (Cuq, 2003:222).

Capítulo 3
O quadro teórico das Ciências do Trabalho[48]

Neste capítulo, discutiremos primeiramente a relação entre trabalho e linguagem. Em seguida, apresentaremos algumas linhas de pesquisa que analisam as situações de trabalho e alguns dos conceitos que serão adotados nesta pesquisa. Abordaremos, também, questões metodológicas ligadas à produção de dados nas situações de trabalho. Finalmente, discutiremos a questão do trabalho do professor e alguns conceitos-chave para a sua compreensão.

3.1. Trabalho e linguagem

Esta seção objetiva apresentar as ligações entre trabalho e linguagem, visando a salientar a importância desta última para a análise das situações de trabalho. Como objetivo maior, visamos também a situar esta tese dentro da área da Lingüística Aplicada e dos Estudos da Linguagem.

Na história da humanidade, a atividade de trabalho e a atividade humana sempre estiveram ligadas (Boutet, 1998), já que elas transformam o meio social e permitem trocas entre os indivíduos. Na realidade, a linguagem (verbal e não verbal) atravessa todas as dimensões do trabalho, já que, hoje, com a informatização e a automatização dos meios de produção, o funcionamento nas diferentes situações de trabalho está cada vez mais ligado às atividades simbólicas, dentre elas a linguagem (Souza-e-Silva, 2002:61).

Embora pareça evidente que trabalho e linguagem estejam relacionados, o interesse das ciências do trabalho pela linguagem é recente (Faïta, 2002:43; Souza-e-Silva, 2002:62). No entanto, como vimos, as práticas no trabalho estão cada vez mais marcadas pela linguagem e daí surge a necessidade de observar como o

[48] Parece-nos importante salientar que as Ciências do Trabalho apresentadas nesta seção utilizam alguns conceitos, como os de atividade e de ação, de maneira bastante diferente da apresentada anteriormente, no quadro do ISD. Optamos por mencionar esses conceitos, nesta seção, como utilizados pelos autores das áreas que abordaremos, procurando respeitar o quadro teórico no qual se inserem. Lembramos, porém, que, por nos situarmos no quadro mais amplo do ISD, usaremos a terminologia proposta por Bronckart (2004a) quando nos referirmos à nossa pesquisa e a nossos dados.

sujeito realiza as tarefas, informa-se, administra, entre outras atividades realizadas com a linguagem (Faïta, 2002). Como salienta Souza-e-Silva (2002), não é de se estranhar que a quantidade de documentos escritos tenha aumentado consideravelmente nos últimos anos, fruto da filosofia do gerenciamento participativo, no qual os trabalhadores têm que opinar sobre diferentes aspectos, condicionando, assim, o uso da linguagem.

Ressaltando também a emergência de uma profusão de atividades simbólicas no mundo do trabalho, Faïta (2002: 46) salienta que a linguagem, antes reservada à comunicação essencial sobre tarefas a serem executadas e técnicas a serem ensinadas, assume papel preponderante, tanto em relação às situações de trabalho em si, quanto em relação às diferentes possibilidades de análise das situações de trabalho.

Podemos dizer também que, como salientam Daher, Rocha e Sant´Anna. (2002:79)

"a situação de trabalho se configura a partir de toda uma rede de discursos proferidos os quais se responsabilizam, em última instância, pelo(s) sentido(s) produzido(s)"

e, logo, que é a materialidade da linguagem que permitirá compreender o trabalho sob o ponto de vista de seu agir concreto e também sob o ponto de vista das representações que são construídas socialmente sobre ele (Bronckart & Machado, 2004:135).

A rede de discursos ligados ao trabalho materializa-se em diversas situações de usos da linguagem em situações de trabalho. Nouroudine (2002:17), citando Lacoste, aponta a existência de três tipos de relações entre linguagem e trabalho:

- *a linguagem como trabalho*, que designaria a linguagem utilizada durante/para a realização da atividade de trabalho;
- *a linguagem no trabalho*, que caracterizaria a linguagem relacionada à situação geral de trabalho (excluindo a linguagem durante/para a realização da atividade);
- *a linguagem sobre o trabalho*, relacionada à produção de saber sobre o trabalho[49].

[49] Como já vimos anteriormente, Bronckart também aponta uma classificação dos textos produzidos em situação de trabalho que pode ser relacionada a essa.

Além disso, lembramos o que já mencionamos anteriormente sobre o conjunto de textos que circunda o trabalho e através do qual se pode melhor compreendê-lo, como coloca Bronckart (2004a). Assim, vemos que trabalho e linguagem estão intimamente ligados e que, para compreender melhor o que caracteriza as diferentes situações de trabalho, podemos recorrer aos textos produzidos como/no/sobre o trabalho.

A seguir, indicaremos como a questão do trabalho vem se tornando uma preocupação de várias disciplinas.

3.2. O trabalho como foco de interesse de várias disciplinas

Nesta seção, procuraremos apresentar, brevemente, a questão do trabalho desde Marx até nossos dias, atendo-nos à preocupação atual em estudá-lo e à apresentação da ciência que se propõe a fazê-lo, a ergonomia.

O conceito de trabalho passou por várias evoluções desde Marx, que o considerava como um elemento que impulsiona o desenvolvimento humano. Para Marx, o trabalho é constituído por três elementos: a atividade pessoal do homem, o objeto sobre o qual o homem trabalha e a ferramenta ou os meios que utiliza para efetuar transformações no objeto[50]. O trabalho seria, nessa perspectiva, constituído por uma estrutura com três pólos: o homem, as ferramentas e os objetos.

É importante salientar que o conceito marxista sobre trabalho é profundamente marcado pelo momento sociohistórico no qual ele foi concebido, já que se tratava de uma sociedade baseada sobretudo no trabalho industrial, concentrando-se, portanto, na fabricação de produtos. Sendo assim, a teoria marxista contém noções que sofreram modificações consideráveis na sociedade contemporânea, com o surgimento de outros tipos de trabalho.

A evolução da sociedade industrial, levando a uma sociedade pós-industrial, acarretou inúmeras transformações. Da mesma forma que o trabalho se transformou, vários foram os modelos de sua organização que se sucederam e tiveram que ser revistos, como por exemplo, o do taylorismo, que preconizava a

[50] Vygotsky também afirma a existência de uma estrutura triádica, representada pelo homem, o mundo e a ferramenta através da qual ele age no mundo, transformando-o e transformando a si próprio.

divisão do trabalho em diferentes tarefas a serem executadas pelo perito ou pelo executante, separando o trabalho intelectual do trabalho manual e interditando as trocas verbais (Souza-e-Silva, 2002:61; 2004:88). Com efeito, nenhum desses modelos corresponde totalmente, hoje, ao panorama mundial do trabalho, dominado, com maior ou menor força, de acordo com o país, pelas modificações impostas pela difusão da informática e pela filosofia da produtividade máxima, representada pela idéia de qualidade total, que se estende pelos mais diferentes campos de trabalho (Machado, 2002).

As modificações estruturais pelas quais passou o mundo do trabalho nos últimos anos não pouparam os trabalhadores, resultando tanto em problemas em relação ao trabalho quanto em problemas para os próprios trabalhadores. O mundo da educação não se manteve distante dessas transformações, tendo sido afetado por várias filosofias oriundas do mundo do trabalho, como, por exemplo, a da produtividade máxima, o que gera problemas antes desconhecidos para o professor. Segundo a literatura da área, sabe-se que o stress afeta os professores desde os anos 30 (Chambel, 2005). Além disso, ressaltamos que a Organização Internacional do Trabalho considerou, em 1981, o stress como uma das principais causas de abandono da profissão docente, considerando a docência como uma profissão de risco físico e mental (Chambel, 2005). Consideramos, assim, que as recentes modificações do mundo do trabalho e que se estendem para a escola vieram agravar ainda mais esse quadro de stress.

Com esse panorama mundial estabelecido, rapidamente, nos últimos anos, várias pesquisas vêm sendo feitas, procurando dar conta dessas novas dimensões do trabalho e de seus problemas. As áreas de concentração dessas pesquisas são sobretudo as das Ciências Humanas e Sociais, dentro das quais se pode destacar a disciplina chamada “ergonomia” que, como o próprio nome diz, designaria uma ciência do trabalho (Guérin et al., 2001). A ergonomia não é, no entanto, uma ciência que tenha surgido nos últimos anos: seu surgimento pode ser associado ao ano de 1947, quando, na Grã-Bretanha, efetuou-se uma pesquisa interdisciplinar, visando a atenuar os esforços humanos em situações extremas e desenvolvida pela Defesa Nacional (Souza-e-Silva, 2004:86). A ergonomia britânica tinha, na época, o objetivo de adaptar a máquina ao homem. Na França, no final da década de 1940 e na de 1950, Pacaud começou a desenvolver estudos que envolviam a complexidade de

atividades antes consideradas simples e mecânicas, marcando o início de uma área que só foi institucionalizada na década de 1960 (Souza-e-Silva, 2004:86). Pacaud trabalhava com telefonistas e agentes de estação de trem, que apresentavam sintomas de fadiga nervosa, sendo considerada, na França, como a fundadora do movimento de análise ergonômica do trabalho. Com esses novos interesses, temos, em 1963, a fundação da SELF (*Société d´ergonomie de langue française*), com o objetivo de promover a ergonomia nos países de língua francesa e tendo, para tanto, uma equipe interdisciplinar (Metz, 1991).

Na verdade, o termo ergonomia vem do grego e é formado por dois radicais: *ergon*, o trabalho e *nomos*, as leis (Metz, 1991), designando hoje duas linhas de pesquisa dentro de uma ciência do trabalho: de um lado, uma linha de influência anglófona que, pelas próprias condições históricas ligadas à aventura tecnológica nos países de língua inglesa, focaliza a adaptação da máquina ao homem; de outro lado, uma linha de influência francófona[51] que, também por razões históricas, minimizou a aplicação de conhecimentos científicos e valorizou a adaptação do trabalho ao homem, preocupando-se com os efeitos reais da ação ergonômica sobre o trabalho (Souza-e-Silva, 2004:87). Assim, tendo como objeto de estudo a atividade de trabalho, temos a ergonomia centrada na atividade (Souza-e-Silva, 2004:87).

As representações sobre o verdadeiro objeto da ergonomia são, no entanto, bastante imprecisas: elas têm variado no decorrer de sua história e ainda variam, de acordo com diferentes perspectivas. Para a ergonomia francófona atual, conforme citamos anteriormente, é a atividade[52] de trabalho que constitui o verdadeiro objeto de estudo da disciplina. A atividade de trabalho, não é, contudo, analisada isoladamente: ela pressupõe duas outras dimensões inseparáveis, as condições da atividade de trabalho e os resultados da atividade de trabalho sobre o próprio trabalhador. Segundo Guérin et al (2001:11), o trabalho pode ser entendido como a união dessas três dimensões, que devem ser consideradas, sempre que possível, em conjunto. Esses autores salientam, ainda, que a finalidade primeira da ergonomia francófona é transformar o trabalho (Guérin et al. 2001:1) e que, para tanto, começou a dialogar com outras disciplinas, tais como: a lingüística, a antropologia, a

[51] A literatura refere-se a essa linha da ergonomia como ergonomia francófona ou, ainda, ergonomia de língua francesa.
[52] Usamos o termo atividade de trabalho tal como foi empregado por esses autores. A utilização do termo atividade é, no entanto, diferente da adotada pelo ISD.

psicopatologia do trabalho, a sociologia, a demografia do trabalho, entre outras (Guérin et al. 2001:XVII).

A partir do quadro da ergonomia francófona (Wisner 1995; Daniellou, 1996), várias disciplinas foram sendo constituídas com o objetivo de analisar as situações de trabalho, como, por exemplo: a ergologia proposta por Schwartz (2003), a psicologia do trabalho (Leplat, 1980, 1985), a psicopatologia do trabalho (Le Guillant, 1984; Billiard, 1998, apud Clot, 1999), a Clínica da Atividade (Clot, 1999; Clot, 2001; Clot et al., 2001) e a Ergonomia da Atividade. No quadro desta última, temos diferentes vertentes, mas salientaremos aqui os estudos da equipe ERGAPE[53] que, dentro dessa vertente, efetua estudos na área do trabalho educacional, assim como Saujat (2001, 2002, 2004), na mesma área, com pressupostos muito semelhantes ao da Clínica da Atividade. Todas essas ciências reclamam o mesmo objeto: o trabalho e, mais precisamente, a atividade de trabalho.

Em nossa pesquisa, centramo-nos no objeto de estudo da Ergonomia da Atividade dos profissionais da educação, e no da Clínica da Atividade, visto que são as duas vertentes em que se baseia esta pesquisa. Segundo Clot (2001:7), a Clínica da Atividade tem o objetivo de renovar e prolongar duas tradições diferentes: a da ergonomia francófona (Wisner, 1995; Daniellou, 1996, apud Clot, 2001) e a da psicopatologia do trabalho (Le Guillant, 1984; Billiard, 1998, apud Clot, 2001). Ela visa, no entanto, não apenas à observação da atividade, mas ao desenvolvimento da observação de sua própria atividade pelos trabalhadores, resultando, assim, em uma mudança dos protagonistas da observação. Quanto aos estudos de Amigues (2002, 2003, 2004) e de Saujat (2001, 2002, 2004), destacamos que esses autores se baseiam na ergonomia francófona, porém com uma concepção ampliada da noção de atividade, vista como o que o sujeito faz para realizar a tarefa e, inspirando-se em Clot (1999, 2001), como compreendendo, também, o que o sujeito se abstém de fazer para realizar a mesma tarefa. Todos esses conceitos serão mais bem explicados na seção seguinte.

[53] O grupo ERGAPE é constituído por René Amigues, Daniel Faïta e Frédéric Saujat, dentre outros, e tem por objetivo desenvolver uma ergonomia direcionada à atividade dos profissionais da educação, como seu nome indica : ERGonomie de l'Activité des Personnels de l'Education (ERGAPE).

3.3. A análise das situações de trabalho no quadro da Ergonomia e da Clínica da Atividade

Nesta seção, procuraremos explicar alguns dos aportes da ergonomia da atividade, bem como da clínica da atividade para a análise das situações de trabalho. Deixaremos o que é específico da análise das situações de trabalho educacional para outra seção.

Um dos conceitos cruciais para a análise das situações de trabalho e, logo, muito importante para a ergonomia, é o de tarefa, vista como o resultado antecipado fixado em condições determinadas (Guérin et al., 2001: 15). Geralmente, quando se pergunta ao trabalhador sobre seu "trabalho", ele responde o que é a sua tarefa, ou seja, o que é prescrito (Guérin et al., 2001). A tarefa é, assim, o que deve ser feito e pode ser explicada em termos de objetivo, de meios utilizados pelo sujeito (Amigues, 2004:39). A atividade de trabalho, para esses autores, é a tentativa de realização da tarefa: ela é, na verdade, uma estratégia de adaptação à situação real de trabalho, objeto da prescrição (Guérin et al, 2001: 15). Amigues (2004:39) define a atividade como aquilo que o sujeito faz mentalmente para realizar a tarefa, não podendo ser diretamente observável, mas apenas inferida a partir do que o sujeito realiza. Por isso, Hubault (1995, apud Saujat, 2002: 30,31) afirma que

"a atividade não pode ser tocada com o dedo, sendo o reflexo da construção da história de um sujeito que arbitra entre o que se exige dele e o que isso exige dele".

Temos, assim, a seguinte situação: uma tarefa é prescrita ao trabalhador que, para realizá-la, vai tentar adaptá-la à situação real de trabalho. Ele vai, então, desenvolver uma atividade de trabalho, que é a tentativa de realizar a tarefa que lhe havia sido prescrita. O que resulta dessa tentativa é o trabalho realizado[54] que, por ser uma adaptação em função das condições reais de trabalho, apresentará diferenças em relação à tarefa prescrita.

A partir dessa discussão entre atividade e tarefa, vemos surgir dois outros conceitos essenciais no quadro das ciências do trabalho: o de trabalho prescrito e o de trabalho realizado. Essa célebre dicotomia, entre prescrito e realizado, sustenta

[54] Usamos o termo de trabalho *realizado*, e não de trabalho *real*, como na tradição da ergonomia francófona, pois reservamos outra definição ao termo trabalho *real*, como sugere Clot (1999, 2001).

que o trabalho prescrito seria constituído pela tarefa, ou pelo que foi prescrito, e o trabalho realizado seria o resultado da adaptação à tarefa.

Em outras palavras, podemos considerar o trabalho prescrito como a tarefa dada, "prescrita" pela instituição, ao passo que o trabalho realizado pode ser considerado como a atividade[55] que é efetivamente realizada. Nesse sentido, o trabalho realizado pode ser considerado como uma resposta às prescrições (Souza-e-Silva, 2003). Entre esses dois, tarefa e atividade de trabalho, localiza-se o cerne da preocupação da ergonomia de língua francesa: a contradição inerente ao ato de trabalho, ou seja, a distância inevitável entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado. Na verdade, se muitos pesquisadores se concentraram nos últimos anos na dicotomia existente entre o trabalho que é prescrito pelo trabalho efetivamente realizado pelo trabalhador, é porque foram constatadas lacunas consideráveis entre essas duas dimensões do trabalho, lacunas essas que podem permitir melhor compreender e modificar os problemas no trabalho, bem como aqueles que são gerados pelo trabalho.

Além desses dois conceitos, já utilizados por vários autores da linha da ergonomia francesa, Clot (1999, 2001) sugere um conceito inovador no âmbito das pesquisas sobre trabalho, o de trabalho real. Segundo esse autor, o conceito de trabalho real permite levar em conta não apenas o que é feito, o trabalho realizado, mas também o que se desejou fazer mas não se fez. O trabalho real incluiria, assim, além daquilo que se realiza, todo o agir que não pôde ser realizado, uma vez que foi preterido por outro agir que se realizou em seu lugar. Essa noção permite considerar tudo o que se poderia fazer em uma determinada situação de trabalho, o possível e o impossível, sendo assim extremamente importante para uma psicologia do trabalho que se preocupe com o desenvolvimento da atividade e dos gêneros profissionais. Trata-se, também, de uma maneira de entender o papel das emoções na conduta humana, já que, segundo Clot (1999:23), é no trabalho real que se abre espaço para as emoções, as inibições e as intenções.

O conceito de trabalho real proposto por Clot (1999, 2001) revela uma concepção ampliada do termo atividade, considerada assim como a reconcepção da tarefa, por

[55] Observe-se que esse termo, tal como utilizado pela Ergonomia e pela Clínica da Atividade, tem um estatuto teórico ou interpretativo, nos termos de Bronckart, pois não se refere ao dado diretamente observável nas situações de trabalho. É um conceito teórico construído, que não é semelhante ao conceito de Bronckart.

meio da qual o trabalhador realiza sua performance, gerencia a variabilidade e constrói também sua competência, sua saúde, sua identidade (Saujat, 2002:37). Amigues (2004:40) ressalta, também, esse caráter da atividade proposto por Clot (2001:38), que engloba o real da atividade, ou seja, o que não se faz, o que tentamos fazer sem conseguir, o que teríamos querido ou podido fazer e que devem ser incluídos na análise[56].

Ao falar em análise, deparamo-nos com uma questão: que manifestações concretas do trabalho prescrito e do trabalho realizado podemos analisar? Como mencionamos na seção sobre o ISD, o trabalho prescrito pela instituição/empresa materializa-se em um conjunto de textos, que podem ser regras, programas e procedimentos que regulam as ações no trabalho (Clot, 1999) e que fazem parte da rede de discursos a partir da qual se configura a situação de trabalho (Daher, Rocha e Sant´Anna, 2002:70; Bronckart & Machado, 2004:135). Já o trabalho realizado seria apreendido por meio da observação do conjunto de condutas (verbais e não verbais) efetivamente realizadas pelo trabalhador. O trabalho real, por sua, vez, pode ser evidenciado na situação de autoconfrontação, que veremos na próxima seção e que tem o objetivo de criar um diálogo sobre a atividade de trabalho, permitindo a emergência do que foi e do que não foi realizado .

A dicotomia trabalho prescrito e trabalho realizado também nos leva a um outro conceito, o de gênero profissional[57], proposto por Clot (1999), Clot et al. (2001) e Faïta (2004, 2005), segundo o qual existe uma parte já subentendida na atividade, o que evita que tenhamos que criá-la a cada realização. Essa noção foi inspirada no conceito de gêneros do discurso (Bakhtin, 1997), definidos como os enunciados relativamente estáveis apropriados a cada situação de uso da língua, aos quais o locutor recorre ao agir nessas situações e sem os quais a comunicação seria impossível, pois teríamos que recriar a cada vez todos os enunciados.

Em relação ao gênero profissional, podemos dizer que também os trabalhadores de determinada área compartilham uma série de “modos de agir, de fazer etc.” que não necessitam de prescrições, já que são conhecidos e esperados no gênero

[56] Depois da análise de nossos dados e refletindo sobre a questão do trabalho real, parece-nos importante ressaltar que ele só pode ser apreendido em textos produzidos pelos trabalhadores sobre o próprio trabalho e que são, na nomenclatura de Bronckart, os textos interpretativos e/ou avaliativos.

[57] A questão do gênero profissional abordada por Clot é também proposta por Bronckart como sendo “modelos para o agir”, que se encontram nas situações de trabalho, na história social da profissão, e dos quais nos apropriamos.

profissional. Segundo Clot et al. (2001:19), esses gêneros profissionais são os pressupostos sociais da atividade em curso, uma memória impessoal e coletiva que se traduz em maneiras de agir (portar-se, começar, conduzir e terminar uma atividade) e que constituem um repertório de ações adequadas ou inadequadas para a situação, assim como os gêneros do discurso propõem enunciados adequados ou não para a situação de uso da língua.

Na realidade, para Clot et al. (2001:18), não há um hiato entre a prescrição social, de um lado, e a atividade real, de outro: o que existe, realmente, entre a organização do trabalho e o sujeito é um trabalho de reorganização da tarefa pelos coletivos profissionais. É aí que, segundo Clot et al (2001:19), intervém o gênero social do ofício, o gênero profissional, ou seja, o que os trabalhadores fazem para poder trabalhar, apesar de tudo e, às vezes, apesar das prescrições[58]. Representando a memória impessoal de um local de trabalho (Clot, 1999), esse referencial de normas e regras comuns provém de uma cultura profissional coletiva e é, freqüentemente, mais seguido do que as próprias regras e instruções formalmente criadas e muitas vezes escritas. Entretanto, assim como os gêneros de discurso, os gêneros de atividade não seriam unidades homogêneas, mas sim um conjunto de atividades adotáveis dentro de uma determinada situação de trabalho.

Para Clot (1999), é necessário, ainda, salientar o papel do estilo na formação e evolução dos gêneros, já que ele participa diretamente de sua renovação. Esse estilo individual apareceria nas situações de trabalho, pois os agentes não são meros executores de tarefas prescritas e visam sempre a fins pessoais, incluindo, então, elementos individuais em sua maneira de executar as tarefas, elementos esses que criam estilos e que podem contribuir para a transformação dos gêneros; da mesma forma, um texto não é uma cópia do gênero, mas também uma adaptação à situação. Em outras palavras, quando os trabalhadores ajustam normas do gênero profissional para fazer dele um instrumento de trabalho, ou seja, ignoram a memória impessoal genérica para introduzir sua própria memória singular, buscando sempre a eficácia e a realização da tarefa, ocorre um desenvolvimento do gênero.

[58] Pode-se pensar que esses gêneros de atividade também foram se constituindo em processos linguageiros de avaliação dos profissionais de um « métier » e que foram sendo cristalizados e apropriados de alguma forma.

Vimos, até agora, alguns aportes da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade. Veremos, a seguir, a metodologia proposta por Clot et al. (2001) para analisar o trabalho na dimensão do trabalho realizado e na do real, assim como para propiciar o desenvolvimento do professor/trabalhador.

3.4. Um método[59] de análise e transformação das situações de trabalho

Nesta seção, objetivamos apresentar um método de análise das situações de trabalho que visa também a criar uma situação que propicie o desenvolvimento da experiência profissional (Clot et al. 2001:17;20;21).

Na perspectiva das Ciências do Trabalho, procura-se, não apenas compreender o papel do trabalho na perspectiva do desenvolvimento do trabalhador, mas também investigar possibilidades de transformação da própria situação de trabalho. Dentro desse arcabouço teórico, alguns pesquisadores destacam a necessidade de que sejam analisadas as situações de trabalho a fim de que possam operar transformações nessas situações. Clot (1999), por exemplo, salienta que, numa perspectiva vygotskiana de explicação do desenvolvimento humano, a própria análise do trabalho contribui para sua transformação. Em outras palavras, baseando-se na teoria de Vygotski, que vê o diálogo como motor do desenvolvimento, Clot (1999) sustenta que procedimentos metodológicos que envolvam a análise e que propiciem o diálogo sobre o trabalho já gerariam, por si mesmos, algum tipo de transformação.

Faïta e Donato (1997) também apontam a importância da comunicação verbal na análise das situações de trabalho, salientando a ligação estreita entre enunciação e ação. Segundo esses autores, existiria uma ligação dialética entre atividade (num sentido genérico) e discurso[60], e é através do discurso que a atividade será apreendida[61]. Por outro lado, esses mesmos pesquisadores (Faïta & Donato, 1997;

[59] Os autores (Clot et al., 2001 :17), ao se referir à instrução ao sósia e aos dois tipos de autoconfrontações, utilizam o termo “método” e, às vezes, o termo metodologia: *mais que um método, trata-se de uma metodologia de co-análise*. Por nossa vez, utilizamos o termo método e, algumas vezes, procedimento, para reservar o termo metodologia ao capítulo de mesmo nome.

[60] Observe-se que aqui o termo discurso não tem o mesmo valor que tem na expressão « tipos de discurso » de Bronckart, aproximando-se de seu conceito de texto.

[61] Posição também semelhante à de Bronckart, mas que generaliza isso para o agir em geral e não apenas para as situações de trabalho.

Clot, 2001; Clot et al., 2001) salientam, além da necessidade de compreender a situação de trabalho para transformá-la, a importância de que o grupo de trabalhadores pense coletivamente o trabalho para operar transformações duráveis. Eles sustentam também que é importante que essas transformações sejam efetuadas pelo coletivo e não por um agente externo (como o pesquisador, por exemplo).

Com efeito, as duas abordagens, da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade têm, em comum, o fato de destacarem o papel do coletivo e do social na construção do agir humano[62]. Em seu livro "A função psicológica do trabalho", Clot (1999) ressalta que essa função psicológica só é cumprida se o trabalho permitir que o sujeito tenha acesso a um mundo social em cujas regras ele possa se apoiar. Ele aponta, dessa maneira, a importância do social, do coletivo, para que o sujeito possa se desenvolver plenamente. A formação de um coletivo de trabalho impediria, assim, que o trabalhador fique isolado, frente a si mesmo e abandonado às suas dificuldades, que são, muitas vezes, coletivas. É importante salientar que o coletivo de trabalho, nessa perspectiva, não é apenas o que está presente, junto ao trabalhador, mas a verdadeira tradição social e histórica do métier.

Assim, unindo as perspectivas teóricas elencadas acima, esses pesquisadores desenvolveram alguns procedimentos para o estudo das situações de trabalho, que têm em comum o fato de propiciarem a criação de um diálogo sobre a atividade de trabalho, respeitando o princípio vygotskiano sobre a relação estreita entre interação, linguagem e desenvolvimento. Esses procedimentos são a instrução ao sósia, a autoconfrontação simples e a autoconfrontação cruzada. Todos eles compartilham da mesma perspectiva teórica que é a transformação do estatuto subjetivo da observação. Em outras palavras, trata-se do processo pelo qual a experiência vivida se torna um meio de viver uma outra experiência (Clot, 2001:10). Tem-se, assim, uma inversão de papéis, na qual os sujeitos observados em seu trabalho se tornam observadores de sua própria atividade e que é, segundo esse mesmo autor (Clot 2001:10), uma maneira pela qual a experiência vivida pode se tornar um meio de viver outras experiências, contribuindo para o desenvolvimento da consciência, como veremos melhor posteriormente.

[62] Posição também semelhante à de Bronckart.

O método de instruções ao sósia surgiu, segundo Clot (2001:9), no quadro teórico da psicologia do trabalho proposta por Oddone. Esse método pode ser explicado como sendo uma interação face-a-face entre o pesquisador e o trabalhador, na qual o pesquisador pede para que o trabalhador relate todas as suas ações durante um determinado dia de trabalho, para que a outra pessoa (o pesquisador no papel chamado de “sósia” do trabalhador) possa assumir seu lugar, sem que as pessoas envolvidas na situação sintam a menor diferença. Essa interação é gravada em áudio.

Já na autoconfrontação simples, primeiramente, o trabalhador é filmado na realização de suas tarefas. Em seguida, algumas das seqüências do filme são selecionadas pelo pesquisador que, junto com o trabalhador, assistirá a elas, procurando suscitar o diálogo sobre as ações e tarefas realizadas, colocando questões suscitadas pelo filme e pelos comentários do trabalhador e dando rumo à discussão, quando necessário.

A autoconfrontação cruzada, por sua vez, é uma evolução desses dois outros métodos usados por esses pesquisadores para a análise das situações de trabalho. Ela consiste no mesmo método da autoconfrontação simples, mas filma-se o trabalho realizado por dois trabalhadores executando tarefas iguais. Durante a interação com o pesquisador, também filmada em vídeo, ambos os trabalhadores filmados assistem ora ao filme de um deles, ora ao filme do outro, comentando-os e discutindo-os.

Tanto a autoconfrontação simples quanto a cruzada demandam um longo trabalho de observação e de preparação da situação de trabalho. Em primeiro lugar, é importante ressaltar que, na França, a demanda de intervenção ergonômica parte da própria instituição, que solicita uma equipe de ergonomistas para transformar a situação de trabalho. Após essa demanda efetuada pela própria instituição, parte-se para a escolha do grupo de trabalhadores que terá sua atividade de trabalho filmada. Clot et al. (2001:21) mencionam que a escolha do grupo que realizará as autoconfrontações parte do próprio coletivo de trabalho, que escolhe o grupo que lhe parece mais representativo para participar da pesquisa, ainda que os pesquisadores não se abstenham de emitir suas opiniões sobre a escolha. Após essa primeira etapa, realizam-se as filmagens do trabalho realizado pelo grupo de trabalho escolhido pelo coletivo de trabalho. Em seguida, procede-se às filmagens das

autoconfrontações, ou seja, dos comentários que o sujeito, confrontado às imagens de sua própria atividade dirige ao pesquisador (Clot et al., 2001:21). Nessa etapa, o pesquisador manipula o controle remoto, buscando as imagens que deseja fazer comentar. Clot et al. (2001:22) ressaltam que esse dispositivo técnico de manipulação do controle remoto tem o objetivo de pontuar o discurso do sujeito dirigido ao pesquisador, fazendo aparecer o que parece “estranho” ou não habitual, mostrando que a minúcia da observação da atividade realizada é uma pista para chegar à atividade real.

A etapa seguinte é a da autoconfrontação cruzada, na qual os pesquisadores reúnem membros do coletivo em grupos de dois, para filmar os comentários que cada um dos trabalhadores faz a seu colega, enquanto assiste ao vídeo mostrando a atividade filmada do colega. Essa etapa também conta com a presença do pesquisador que, como na etapa anterior, manipula o controle remoto, buscando as imagens que deseja fazer comentar, ou que o outro trabalhador quer fazer comentar, no caso da autoconfrontação cruzada. Além disso, o colega que faz os comentários sobre a atividade do outro também tem um controle remoto. Esses papéis são, em seguida, invertidos. É importante mencionar, também, que, para Clot et al. (2001:21), a qualidade das filmagens é de extrema importância para o sucesso de todas as etapas.

A etapa final é a da montagem de seqüências das autoconfrontações filmadas, visando à sua exibição para o coletivo de trabalho. Assim, segundo Clot et al. (2001:23), tem-se um ciclo entre o que os trabalhadores fazem, o que dizem do que fazem e, finalmente, o que fazem do que dizem. Esse longo processo caracteriza um método que é uma verdadeira atividade reflexiva do coletivo sobre seu próprio trabalho, aumentando o poder do coletivo de transformar os objetivos, os meios e o conhecimento de sua atividade profissional (Clot, 2001:23).

Uma vez descritas as etapas que compõem as intervenções propostas pela equipe da Clínica da Atividade nas situações de trabalho, passamos a explicar o embasamento teórico do método proposto pelo grupo, assim como seus objetivos e características.

O objetivo, em todos esses métodos, é criar uma situação de diálogo sobre atividade, ou seja, de atividade sobre a atividade, por meio da filmagem do trabalhador em ação, ou dois trabalhadores executando tarefas iguais (Clot et al.

2001), para constituir um banco de dados observáveis que possa ser visto e analisado, posteriormente, pelo pesquisador e pelos trabalhadores em questão.

Todos esses métodos e sobretudo a autoconfrontação cruzada, na qual se tem um diálogo entre “pares” (trabalhadores com o mesmo estatuto/poder), têm se mostrado extremamente adequados para as pesquisas desenvolvidas, já que eles propiciam que se crie um diálogo sobre a atividade e sobre a situação de trabalho, diálogo esse que tem papel central para o desenvolvimento do trabalhador.

Com efeito, como já mencionamos acima, esse método de investigação está profundamente embasado em Vygotsky (1993), já que é visto como um instrumento psicológico para reorganizar o trabalho, que pode se transformar em um meio para desenvolver a tomada de consciência sobre a situação de trabalho vivida pelos professores, no sentido de que isso possibilita ter outras maneiras de agir sobre a situação (Clot et al., 2001:23). Em outras palavras, a linguagem, nessa perspectiva, não é apenas um meio para explicar o que o sujeito faz ou vê, mas também um meio para levá-lo a pensar, sentir e agir. Criar-se-ia, dessa maneira, uma zona de desenvolvimento[63] na qual controvérsias profissionais sobre os estilos e as ações de cada um dos sujeitos poderiam aparecer. Essas controvérsias, causadas pelas diferenças de estilo entre cada um, fazem com o que o gênero da atividade/gênero profissional e suas variações entrem numa zona de desenvolvimento potencial, o que é possível já que, para Vygotsky (1993), perceber as coisas de outra maneira é ao mesmo tempo adquirir outras possibilidades de ação em relação a elas. Por isso, ainda segundo Clot, a análise do trabalho é inseparável da transformação do trabalho (Clot, 1999: 137), já que a compreensão não é algo passivo: compreender de maneira ativa a situação, através de hipóteses explicativas, pode levar à sua transformação.

Além disso, Clot (1999) aponta que esse método de coleta de dados permite uma relação dialógica com o objeto, a atividade filmada, e com o outro. Nesse sentido, esse autor apóia-se em Bakhtin, outra linha teórica que embasa o procedimento da autoconfrontação. Para Bakhtin (1997), compreender significa compreender em um novo contexto, o que se torna viável quando esse objeto psíquico é recriado em outro contexto.

---

[63] O conceito de zona de desenvolvimento, usado no quadro das Ciências do Trabalho, foi tomado por Clot (1999) do conceito de ZPD, zona de desenvolvimento proximal, de Vygotsky (1993).

Outro ponto importante que deve ser salientado em relação à autoconfrontação é o fato de que ela permite a análise de uma dimensão do trabalho que é quase sempre invisível: o trabalho real. Ela é, assim, uma maneira de revelar alguns aspectos do trabalho real que, segundo Clot (1999), têm uma enorme participação no trabalho realizado. Podemos acrescentar, portanto, que os momentos de diálogo criados por esses métodos de produção de dados são o local em que o trabalho real poderá emergir, fruto das constatações do trabalhador sobre o que quis fazer, mas não fez.

Depois de realizadas as autoconfrontações simples e cruzada, que são, por sua vez, também filmadas, passa-se à etapa na qual o coletivo de trabalho assistirá às gravações, como já mencionamos. A extensão ao coletivo de trabalho é importante, segundo Clot e al. (2001), para fazer evoluir o gênero de atividade. Para esses autores, partindo do pressuposto de que o estilo é uma reavaliação do gênero de atividade, a análise do trabalho da cada um, com seus estilos próprios, favorece a elaboração estilística para revitalizar o gênero. Em outras palavras, analisando os diferentes estilos dos trabalhos dos colegas, contribui-se para a evolução do gênero. Como coloca Daniellou (1996, p. 187),

> “é a colocação em discussão, junto aos atores sociais pertinentes, dos resultados da análise do trabalho que inicia o processo de transformações das representações e que pode ter como conseqüência a criação de interações que conduzem à transformação das situações de trabalho”.

Estabelecendo uma ligação do método da autoconfrontação com o ISD, podemos dizer que a autoconfrontação, simples e cruzada, enquadra-se no conjunto de textos avaliativos do agir produzidos pelo professor e avaliado por ele próprio, fazendo parte da classificação proposta por Bronckart (2000) como pertencendo à categoria dos textos auto-avaliativos/interpretados, produzidos pelo agente após a realização da tarefa.

Vimos, até agora, o quadro teórico das Ciências do Trabalho, sobretudo a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade, bem como alguns conceitos essenciais para a análise das situações de trabalho. A seguir, abordaremos a questão do trabalho do professor, a partir dessa perspectiva teórica.

3.5. O trabalho do professor do ponto de vista da Ergonomia da Atividade

Nesta seção, temos o intuito de mostrar a mudança de olhar sobre o trabalho do professor, considerado há muito tempo, somente no campo da educação e, apenas recentemente, sendo levado em conta pelas teorias que estudam o trabalho.

O campo da educação, durante muito tempo afastado das questões que atravessavam o mundo do trabalho, viu, nos últimos tempos, valores comuns às empresas alcançarem seu espaço. Assim, imperativos ligados à filosofia empresarial começam a entrar no campo da educação, criando exigências, expectativas e desafios para o trabalho do professor, já que as pessoas esperam cada vez mais resultados do ensino, interrogando-se sobre seu verdadeiro valor (Tardif[64], 2002: 114)[65].

Enquanto, em outras épocas, procurava-se melhorar o currículo ou o programa de curso, hoje, a busca pela excelência do ensino materializa-se em uma série de cursos de formação de professores, procurando formar verdadeiros profissionais da Pedagogia (Tardif, 2002: 114). No Brasil, podemos notar essa preocupação quando nos deparamos com as ações do MEC no sentido de criar novas leis para reger a formação de professores, ou quando observamos os PCNs, o guia maior das diferentes atividades educacionais no Brasil (Bronckart & Machado, 2004:140). No caso do ensino de línguas, temos, desde o ano de 2001, o *Cadre Européen commun de référence pour l´enseignement de langues, proposto pelo Conseil de l´Europe* a partir da reunião de inúmeros especialistas na área, vindos de diversos países. Ele é tido, atualmente, como a referência maior no ensino de línguas estrangeiras na Europa. No próprio *Cadre*, fala-se de sua função de servir de guia, base para o ensino-aprendizagem de línguas nos países da União Européia: o Cadre oferece uma base comum para a elaboração de programas de línguas vivas, de referenciais, de exames, de livros didáticos etc. na Europa (Conseil de l´Europe, 2001:9).

---

[64] Esse autor não faz parte do grupo de pesquisadores que trabalha no campo da ergonomia da atividade e é, muitas vezes, contestado por alguns deles. Servimo-nos de algumas passagens de seu livro apenas quando ele parece mencionar aspectos gerais que concernem à visão do trabalho do professor no campo da educação e no campo da ergonomia, procurando evitar afirmações e conceitos contrários aos pressupostos teóricos que adotamos, embasados na Ergonomia da Atividade e na Clínica da Atividade.

[65] Mencionaremos, no último capítulo desta parte, alguns aspectos similares que têm ocorrido no ensino de línguas.

Ao mesmo tempo, no campo da educação, podemos observar uma ênfase maior dada a disciplinas como Pedagogia, Didática, Ensino Aprendizagem, que tratam das questões do ensino de forma mais teórica[66], em detrimento do interesse no trabalho concreto realizado pelos professores e por outros agentes presentes nas escolas (Tardif, 2002: 115)[67]. O risco, segundo Tardif (2002: 115), é que essas ciências, baseadas em abstrações, esqueçam valores simples, mas essenciais, tais como as questões concretas ligadas ao tempo de trabalho, ao número de alunos, aos recursos disponíveis, entre outros. Ou até mesmo, levando-se em conta o contexto brasileiro, questões como o atraso dos alunos ou o fato de não fazer/trazer o que havia sido pedido na aula anterior. Assim, como salienta Tardif (2002), muitas das pesquisas da área atêm-se a questões didáticas, ignorando que, embora aparentemente marginais, esses pequenos detalhes são capazes de invalidar qualquer proposta didaticamente construída e baseada em sólidas teorias pedagógicas de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, para Tardif (2002: 115), é essencial que a Pedagogia ou as técnicas pedagógicas estejam ancoradas no processo concreto de trabalho dos professores, para que sejam úteis. Isso significa, para esse autor, situar disciplinas como a Didática e a Pedagogia no contexto da análise do trabalho do professor (Tardif, 2002: 115). Esse autor (Tardif, 2002: 116) propõe que, ao invés de falar sobre o que o professor deveria ou não deveria fazer, fale-se sobre o que o professor faz, realmente. Para ele, o trabalho do professor deve ser analisado em função das condições e recursos que atravessam a ação cotidiana desses profissionais.

Uma alternativa seria a união da Didática, da Pedagogia e da Ergonomia, como propõe Devolvé e Poudou-Zerbato (1998). Essas autoras mencionam a necessidade de enxergar a situação de ensino de um ponto de vista mais amplo, que envolva o equilíbrio de todos os atores na situação de trabalho, com condições favoráveis para

---

[66] Parece importante salientar que as tentativas de transformação dos cursos de formação de professores no Brasil, discursivamente, se colocam contra esse predomínio teórico.

[67] Gostaríamos de indicar aqui que nossa opção por relatar o que acontece no exterior, especificamente a França, no que diz respeito ao trabalho educacional, explica-se pelo local em que esta pesquisa foi realizada. Na verdade, a escola em que realizamos este estudo é uma organização francesa, cujos diretores e coordenadores pedagógicos vêm da França e em que as orientações seguidas são as francesas e/ou européias. Sendo assim, o contexto brasileiro praticamente não entra na escola, ao menos no que diz respeito às teorias que apóiam o ensino das línguas. Um exemplo disso é que o documento seguido para a harmonização dos cursos é o Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, enquanto que os PCNs são praticamente desconhecidos.

todos. Isso implicaria em não apenas se preocupar com a transmissão do conhecimento e com a elaboração de programas e conteúdos para construir saberes, mas, também, com cada indivíduo envolvido na situação de trabalho.

Além disso, é importante salientar, aqui, que muitas vezes se confunde o trabalho do professor com o trabalho de ensino, que é apenas uma parte dele (Amigues, 2004:41). Na verdade, o trabalho do professor compreende essa dimensão, mas também inúmeras outras, ligadas à própria organização do ambiente de trabalho coletivo, à execução e prescrição (para os alunos e para o próprio professor) de tarefas e à concepção de situações futuras em função dos avanços realizados (Amigues, 2004). Assim, a atividade do professor é multidirecionada, não se dirigindo apenas aos alunos, mas também à instituição/escola, aos pais, a outros profissionais (Amigues, 2004:41; Saujat, 2004:28), sendo que o trabalho de ensino, voltado aos alunos, é apenas uma parte de sua atividade de trabalho. Levar em conta todas essas dimensões é pensar o trabalho do professor dentro de uma abordagem ergonômica.

Como salientamos na *Introdução*, Saujat (2002, 2004) aponta os problemas e deficiências dos diferentes paradigmas que orientaram as pesquisas no campo da formação de professores, salientando, principalmente, que eles têm em comum o fato de verem o trabalho do professor apenas como um trabalho de ensino, ou seja, focalizando apenas sua atividade em direção aos alunos. Por isso, ainda que se possa perceber (Saujat, 2004: 28), no último paradigma citado, uma orientação em direção ao trabalho do professor, trata-se ainda de uma visão que enxerga a atividade educacional como sendo unifinalizada, reduzindo o trabalho de ensino a seu objeto, ou seja, a transmissão de conhecimentos. Para Saujat (2004:29), há que se pensar no trabalho do professor como uma atividade multifinalizada e, citando Daniellou, que tem, por isso, dois tipos de resultados: de um lado, os efeitos produzidos sobre seu objeto de trabalho, a organização do trabalho de aprendizagem dos alunos; de outro lado, inseridos em sua própria história, os efeitos sobre os próprios professores, que vivem novas experiências e sofrem transformações em relação ao próprio corpo e ao próprio saber.

Ainda citando Daniellou (1996, apud Saujat, 2004:29), que estabelece uma metáfora entre o trabalho do professor e o ofício de “tecer”, Saujat salienta que em sua atividade, os professores estão ligados, de um lado, aos programas e às

instruções oficiais[68], às ferramentas pedagógicas, às políticas educacionais, às características dos estabelecimentos e dos alunos; de outro lado, eles estão ligados à própria história, a uma imensa quantidade de experiências de trabalho e de vida, a vários grupos sociais que lhes oferecem saberes, valores, regras às quais se ajustam a cada dia.

Na mesma linha, Amigues (2004: 45) salienta que a atividade do professor é o ponto de encontro de várias histórias (da instituição, da escola, do indivíduo etc.) que vão se relacionar com as prescrições, com as ferramentas, com a tarefa a ser realizada, com os outros, com seus próprios valores. Assim, Amigues (2004) propõe a seguinte definição do trabalho do professor, que adotamos em nossa pesquisa:

"A atividade do professor na classe consiste em organizar um meio de trabalho coletivo para instaurar nos alunos uma relação cultural a um objeto do saber, a fim de modificar sua relação pessoal a esse saber. O objeto da atividade do professor é aqui a organização coletiva do meio-classe, a distribuição de tarefas aos alunos, a organização de um diálogo didático, a construção do sentido do fazer e do dizer, sua retomada em uma inscrição temporal e no histórico do grupo-classe etc. em outros termos, ele constrói um meio de trabalho para fazer os alunos agirem. (Amigues, 2003)".

Ou ainda, sobre um dos aspectos do trabalho do professor:

"Uma das particularidades do trabalho do professor consiste em que o professor, a partir das prescrições que lhe são feitas, prescreva, por sua vez, tarefas aos alunos." (Amigues, 2002).

Ainda segundo Amigues (2004), a aprendizagem dos alunos deve ser vista como um objetivo a longo prazo, já que ela continuará a acontecer depois da vida escolar, não podendo, assim, caracterizar diretamente o objetivo do trabalho do professor.

De todas essas definições, podemos apreender alguns aspectos, tendo em vista a construção de uma definição do trabalho do professor.

Em primeiro lugar, retomando Saujat (2002, 2004) e Amigues (2004), observamos a dimensão histórica, coletiva e social do trabalho do professor. Além dessas dimensões, ressaltamos a importância da organização do seu meio-local de trabalho, a classe, procurando organizar o trabalho de aprendizagem dos alunos. Com esse objetivo, o professor distribui tarefas, organiza um diálogo didático,

[68] Ao lado do conceito de Bronckart sobre os textos prefigurativos do agir, os textos da fonte do agir, esse conceito aqui apresentado embasa a necessidade, em nosso caso, de analisar o texto que apresenta o curso cujas aulas foram filmadas.

constrói o sentido do dizer e do fazer, constrói um meio de trabalho para fazer os alunos agirem. Todo esse trabalho é feito a partir de prescrições iniciais que são reconcebidas pelo professor e transformadas em novas prescrições para os alunos.

Uma vez situado e definido o trabalho do professor dentro do quadro da Ergonomia da Atividade, vejamos agora quais conceitos oriundos dessa ciência serão por nós usados para analisar o trabalho do professor.

3.6. A análise das situações de trabalho do professor

Esta seção propõe-se a apresentar alguns conceitos que têm sua origem na ergonomia e que, a nosso ver, são relevantes para a análise do trabalho do professor. Apesar de muitos desses conceitos já terem sido abordados, propomo-nos a descrever e explicar sua utilização e adaptação para a análise do trabalho educacional.

Como já mencionamos, os conceitos de trabalho prescrito e trabalho realizado têm sido utilizados já há algum tempo no campo da psicologia do trabalho, da ergonomia francófona e da ergologia e são de grande valia para as análises das situações de trabalho, como forma de compreender a ação do trabalhador. No campo da educação, essa dicotomia trabalho prescrito/trabalho realizado tem sido levada cada vez mais em conta por inúmeros grupos de pesquisa interessados em compreender a ação do professor, como, por exemplo, pelo Grupo ERGAPE, no IUFM (*Institut Universitaire de Formation de Maîtres*) de Marseille, pelo grupo LAF (*Langage, Action et Formation*) em Genebra[69] e pelos grupos ATELIER e ALTER, da PUC/SP.

Porém, é importante salientar que a utilização dessas noções da ergonomia francófona no campo da educação é bastante recente (Amigues, 2002). Sua utilidade, para Amigues, é incontestável, já que, no caso da dicotomia trabalho prescrito/trabalho realizado, ela permite levar em conta todas as prescrições concebidas por outros, do nível nacional ao âmbito da escola, e os procedimentos inerentes ao próprio gênero profissional. Como trabalho prescrito, podemos considerar os aspectos institucionais e normativos, tanto formais como informais,

[69] Pesquisas realizadas nessa área pelo grupo LAF já foram descritas anteriormente.

que determinam o trabalho do professor (Souza-e-Silva, 2003). Bronckart & Machado (2004:134) ressaltam que documentos produzidos pelas instituições, pelo MEC e outras instâncias governamentais, projetos das escolas, manuais didáticos, entre outros, podem ser considerados como tarefas que os professores devem realizar, sendo tomados como textos de prescrição do trabalho, ou trabalho prescrito. Esses textos estariam classificados dentro do que Filliettaz aponta como textos que têm um ar de família e que são procedimentais, sendo que alguns deles são apenas prefigurativos e outros são prescritivos no sentido estrito do termo.

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

Além da valiosa contribuição da ergonomia francesa quanto à distinção entre trabalho prescrito e trabalho realizado, podemos citar também o conceito de trabalho real, apresentado neste capítulo, proposto por Clot (1999) e Clot et al. (2001). Para Amigues (2004:40), essa visão ampliada da atividade que, além da própria atividade realizada, seria também composta por todas as atividades não realizadas, suspensas, contrariadas ou impedidas de serem realizadas, é de grande importância para a área do ensino, já que, no campo da educação, freqüentemente o que não foi realizado é mais importante do que o que foi efetuado. Nessa perspectiva, a atividade realizada seria apenas uma das atividades possíveis, em meio a tantas outras que com ela concorriam no momento da ação. No caso do professor, como aponta Amigues (2004:40), o fato de que tudo correu bem na aula não é uma garantia de sucesso, pois o professor pode ter deixado de fazer o que tinha previsto para aquela aula. A atividade seria, na visão de Amigues (2004:41), o relacionamento de diversos objetos, o reflexo e a construção de uma história: a de um sujeito ativo que toma decisões entre dois pólos: de um lado, o que se exige dele e, de outro, o que isso exige dele. Em outras palavras, temos, de um lado, a lógica técnico-organizacional, preocupada com os resultados para a instituição escolar e,

de outro, a lógica do humano, que vê os efeitos para o trabalhador causados pelas exigências das instituições[70].

Assim, a noção de trabalho real permite melhor entender a própria atividade realizada e pode ser extremamente valiosa para a análise do trabalho do professor, constantemente habitado por outras intenções que não se realizaram. Essas intenções são, muitas vezes, provenientes das prescrições, quer seja da tarefa prescrita[71] pelo próprio professor ou da tarefa prescrita pela escola, e acabaram sendo renormalizadas, reconcebidas durante a realização da atividade, em função dos próprios alunos, de imperativos ligados ao tempo, de reflexões durante a própria ação do professor, dos recursos acessíveis no momento da aula, enfim, de inúmeros outros detalhes concretos que fazem parte da atividade de trabalho cotidiana do professor.

Com efeito, dentro dessa perspectiva que considera que o trabalho, desde sua prescrição (trabalho prescrito) até sua realização, sofre adaptações e transformações até se concretizar (trabalho realizado) e que, nesse processo, muitas das intenções não são realizadas (trabalho real), o trabalho do professor encontra uma grande fonte para explicar sua complexidade, já que ele é constantemente habitado por mudanças em relação à programação inicial, determinadas por inúmeros fatores, e que causam, tantas vezes, decepções e frustrações. Assim, também em relação à análise do trabalho do professor, podemos considerar a atividade como capaz de transformar a prescrição (Amigues, 2003), instaurando um processo dialético de renormalização constante, no qual se parte do trabalho prescrito ao realizado e se renormaliza o trabalho prescrito (Schwartz, 2003[72]). Esse trabalho de renormalização, reconcepção entre uma aula e outra, configura e caracteriza o trabalho do professor.

Essa mesma característica do trabalho do professor é citada por Saujat (2002), ao mencionar que a ação dos professores não reside unicamente na situação de interação com os alunos, mas também nas prescrições e na atividade de

[70] Esses conceitos também fazem parte da ergonomia e foram propostos por Hubault (1995, apud Saujat 2002).
[71] Podemos chamar a tarefa prescrita pelo próprio professor de autoprescrição, ou, ainda, segundo Bronckart, de tarefa prefigurada/planificada.
[72] Schwartz chama esse processo de renormalização, enquanto que outros o chamam de reconcepção (Clot, 2001), ou re-trabalho (Saujat, 2002).

interpretação e de redefinição (renormalização) que resulta das tarefas prescritas. Para esse autor, a "tarefa" do professor é um objeto que compreenderia três níveis:

- O da organização do trabalho prescrito pela instituição escolar (a partir dos programas, instruções, recomendações pedagógicas, até as reformulações e interpretações dos formadores e/ou da coordenação pedagógica, passando pelos livros didáticos etc.);
- O do trabalho de reconcepção e de reorganização operados pelos coletivos de professores em seus meios de trabalho;
- O do "re-trabalho" desse segundo nível por cada professor quando ele personaliza essas prescrições, ou seja, quando o professor se auto-prescreve o que fazer em cada situação, com um grupo específico de alunos.

Essa descrição da verdadeira "tarefa" do professor parece-nos bastante significativa, pois representa realmente o seu trabalho, estabelecendo, assim, diferenças em relação a outros trabalhos para os quais a tarefa não compreenderia esses três níveis. Essa classificação proposta por Saujat (2002) contribui também para dar conta da complexidade que caracteriza o trabalho do professor.

Uma outra noção importante para Saujat (2005[73]) no que diz respeito ao trabalho do professor é o conceito de saúde, definido, a partir da definição da ONU, e adotado em ergonomia por autores como Dejours (1995). A saúde seria, em sua definição, a possibilidade, para cada homem/mulher/criança, de encontrar um caminho original para atingir um estado de completo bem-estar físico, mental e social. Essa definição está ligada ao que outros pesquisadores da Ergonomia e Clínica da Atividade apontam como necessário para o bem-estar: o sentimento de ter alguma responsabilidade no que nos acontece (Saujat, 2005[74]), ou, ainda, para Clot (1999, 2001), ter a consciência de poder agir sobre si e sobre o mundo.

Essa noção de saúde tem sua importância para a análise do trabalho educacional, quando compreendemos que o professor se encontra freqüentemente entre o que gostaria de fazer, o que lhe dizem para fazer e o que ele tem que fazer. Daí nascem os dilemas do trabalho do professor que podem levar, por um lado, a mecanismos de defesa, ou seja, uma não resposta a esses dilemas; ou ainda, por outro lado, como mostra Clot (1999), movidos pelo valor motor da insatisfação,

[73] Comunicação oral em curso na PUC/SP, em 2005.
[74] Comunicação oral em curso na PUC/SP, em 2005.

podem levar ao desenvolvimento, ao encontro da resposta a esses dilemas. Trata-se, assim, de adotar uma atitude de “revide” e encontrar um compromisso entre duas lógicas permanentemente em conflito: a tarefa, ou seja, o que se exige do professor (lógica técnico-organizacional) e o homem, ou o que isso exige dele (lógica do vivo, do humano) (Hubault, 1995, apud Saujat, 2004; Amigues, 2004:41).

Procuramos mostrar, até aqui, que o trabalho do professor tem suas especificidades, mas pode ser analisado dentro do quadro teórico da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade. Sendo assim, a metodologia de análise do trabalho educacional é a mesma proposta por essas duas linhas, ou seja, com um instrumento que permita a observação do agir do professor em curso e que, ainda, possibilite que o professor estabeleça um diálogo sobre ele. Por isso, recorremos às autoconfrontações, como uma maneira de melhor compreender o que se passa entre o trabalho que é prescrito e o que é realizado, melhor observar a atividade que é o elo entre os dois, e estabelecer um diálogo sobre ela (Amigues, 2003; Schwartz, 2002). Trata-se, ainda, como já colocamos, de um local de emergência do trabalho real do professor.

Assim, para analisar o trabalho do professor com esses aportes, seguimos o mesmo procedimento proposto por pesquisadores que já o utilizam para analisar o trabalho do professor (Amigues, 2004; Saujat, 2004; Yvon, 2001): filmar uma aula de um professor que será posteriormente assistida por ele junto com o pesquisador, ou seja, uma autoconfrontação simples[75]. Nesse caso, cria-se um diálogo entre o pesquisador e o professor sobre seu agir, que permite a emergência de dilemas e impedimentos a seu agir, além de apontar a possibilidade de outras formas de agir.

Vimos, até agora, o quadro teórico das Ciências do Trabalho, sobretudo a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade, que serviram de base para nosso estudo, assim como algumas características do trabalho do professor, dentre elas a reconcepção do trabalho prescrito pelo próprio professor, resultando em uma autoprescrição. Veremos, no próximo capítulo, alguns conceitos da didática das Línguas Estrangeiras e sobretudo da didática do FLE, uma vez que consideramos que eles podem ser vistos como fundadores do trabalho prescrito do professor, já que estão inscritos na memória coletiva do métier.

[75] Em nosso caso, utilizamos apenas a autoconfrontação simples, como veremos posteriormente, no capítulo de Metodologia.

Capítulo 4
A didática das línguas estrangeiras

Neste capítulo, temos por objetivo apresentar alguns aspectos da didática das línguas estrangeiras, e sobretudo da didática do FLE[76], já que eles podem ser vistos como elementos determinantes do agir do professor em situação de aula, pois estão inscritos na memória coletiva do métier. Baseados em Daher, Rocha e Sant´Anna (2002), Bronckart & Machado (2004:135) indicam que a situação de trabalho se configura a partir de uma rede de discursos, sendo que uma análise desses discursos pode contribuir para melhor compreender as relações entre trabalho e linguagem. Consideramos, assim, que a didática das línguas estrangeiras e, mais especificamente, os textos da didática do FLE fazem parte dessa rede de discursos em primeira instância, antes mesmo das prescrições da escola.

Assim, pareceu-nos interessante apontar alguns conceitos da didática das LE[77] e didática do FLE que possam explicar aspectos do agir verbalizados pelo professor. Contudo, não se trata, aqui, de traçar um panorama minucioso de uma ciência que remonta à Antigüidade, com o ensino de línguas mortas no Egito e na Grécia ou do sumério aos acadianos (Germain, 1993), já que essa pesquisa não se situa especificamente na área da didática das línguas estrangeiras. Por isso, procuraremos, nesse capítulo, apontar alguns princípios dominantes, sem, contudo, apresentar um histórico das metodologias de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Começaremos, portanto, com um breve relato de alguns aspectos mais recentes da didática das línguas para, em seguida, abordarmos alguns aspectos da didática do FLE. Finalmente, descreveremos resumidamente a questão da qualidade dos centros de língua.

[76] Francês como língua estrangeira.
[77] Línguas Estrangeiras.

4.1. O ensino/aprendizagem das LE

Esta seção visa a apresentar brevemente algumas das preocupações do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras que foram evocadas em nossos dados, como a Pedagogia por objetivos, a expressão oral, a compreensão oral, sobretudo do ponto de vista da elaboração de fichas de atividades de vídeo, que é o nosso caso, assim como o uso das novas tecnologias para o ensino. Procuraremos ilustrar, sobretudo, o surgimento dessas preocupações no quadro da didática das línguas estrangeiras e mostrar que são noções importantes hoje no ensino de línguas. Salientamos que nosso objetivo não é discutir a eficiência das abordagens descritas, muito menos a relevância dessas preocupações para o ensino de línguas, opinando sobre elas. Salientamos também que, embora saibamos que, no Brasil, em algumas escolas, o contexto brasileiro de ensino de línguas estrangeiras teve grande influência nesses princípios gerais, na escola em que a pesquisa foi realizada o mesmo não aconteceu, já que a grande influência sempre continuou sendo a didática das LE e, mais especificamente, a didática do FLE.

A Pedagogia por objetivos, segundo Amigues (2001) e Monot, tem início nos anos 50 e 60, nos Estados Unidos, tendo sido concebida por Tyler e Bloom com o intuito de categorizar os objetivos desejados pelo ensino americano e classificá-los segundo uma ordem de dificuldades. Isso, segundo Amigues (2001), deu origem à famosa taxonomia de objetivos, na qual se descreve o que é esperado dos alunos nas avaliações escolares. Atualmente, segundo Amigues (2001), os objetivos são um meio para organizar as situações pedagógicas, o que pode ser visto nos programas de algumas disciplinas escolares, e são comumente expressos através da descrição do aluno em termos de comportamento observável, traduzindo-se, freqüentemente, pela expressão “*o aluno deve ser capaz de*”.

No campo das LE, vimos essa expressão ser empregada tanto em escolas de inglês, através da expressão “can do”, quanto em escolas de francês, através do “être capable de”, que definiam os objetivos a serem alcançados após cada semestre de estudo. Esse reflexo pôde até mesmo ser sentido nos materiais didáticos, baseados, em inúmeros casos, nos objetivos expressos em um quadro apresentando os conteúdos a serem abordados em cada lição. No caso do inglês, tínhamos muitas vezes palavras como “*goal*” ou mesmo “*objective*”, e, no caso do

francês, a palavra "*objectif*" ou mesmo "*savoir-faire*", indicando os conteúdos que os alunos teriam aprendido ao final de cada unidade/lição.

Já a preocupação com a expressão oral, segundo Germain (1993:127), remonta ao método direto, associado geralmente ao método[78] usado na França e na Alemanha, no final do século 19 e início do século 20, mas também em alguns locais dos Estados Unidos[79]. Ainda, segundo esse autor (Germain, 1993:127), o objetivo geral do método direto é de aprender a utilizar a língua para comunicar-se, sendo que a prioridade é dada ao oral, ainda que as quatro habilidades sejam contempladas. As atividades propostas, nesse método, compreendem atividades de conversação e de simulação de comunicação (Germain, 1993:130).

Depois do método direto, é o método áudio-oral, desenvolvido nos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial para ensinar rapidamente o exército americano a falar outras línguas, que volta a dar ênfase à expressão oral, indo contra o relatório Coleman que, desde 1929, recomendava a leitura como objetivo único da aprendizagem de línguas estrangeiras (Germain, 1993:141). Assim, em 1950, nascia o método áudio-oral, com especialistas da lingüística aplicada americana como Lado, Fries, entre outros (Germain, 1993:141).

Já na abordagem comunicativa, desenvolvida nos anos 60 e 70, qualquer uma das quatro habilidades[80] podiam ser contempladas, em função das necessidades e desejos dos aprendizes (Germain, 1993:202). Apesar dessa importância dada às quatro habilidades, muitas vezes, a expressão oral continuava a ser privilegiada, provavelmente pelo respeito aos desejos e necessidades dos alunos (Bérard, 1991:30)[81].

Assim, passando pela abordagem comunicativa até nossos dias, a expressão oral tem sido, já há algum tempo, uma das habilidades privilegiadas no ensino de

---

[78] O termo « método » está sendo usado como proposto por Germain (1993), que teve o cuidado de propor uma definição estabelecendo que método e abordagem são sinônimos, utilizando-se ora um, ora outro, segundo seu uso já cristalizado e associado a um ou outro movimento da didática das línguas.

[79] Germain (1993 :127) menciona que o método direto já existia em alguns outros contextos europeus, preconizando os mesmos valores, sendo porém verdadeiramente conhecido como tal no final do século 19.

[80] Usamos o termo habilidades como comumente usado no âmbito das LE, para designar a expressão oral, compreensão oral, compreensão escrita e expressão escrita.

[81] Ressaltamos que estamos abordando o caso do ensino de línguas em escolas de idiomas, sem entrar na questão do ensino instrumental de línguas ou do ensino de línguas para fins específicos, como é o caso do ESP (English For Special Purposes) e FOS (Français sur Objectifs Spécifiques) que fogem, a nosso ver, do contexto estudado nesta pesquisa.

línguas que prega a capacidade de comunicar-se em LE, não levando, muitas vezes, em conta a comunicação por escrito[82]. Mais recentemente, temos visto um aumento da comunicação escrita, formal e informal, causado pelo acesso à internet e a suas inúmeras possibilidades de trocas verbais por escrito. Apesar desse novo interesse, as abordagens atuais do ensino de língua estrangeira continuam a valorizar a expressão oral, como uma habilidade importante a ser desenvolvida. Assim, a expressão oral continua a ter sua importância tanto para os alunos de língua estrangeira, que dizem querer aprender a "falar" a língua[83], quanto pelos materiais didáticos que a colocam em primeiro plano em grande parte de suas unidades[84].

A importância da compreensão oral, na visão de Germain (1993:283), existe desde a época de Palmer, que recomendava, desde 1917, passar mais tempo nela antes de passar à fase de produção. Mais recentemente, outros pesquisadores valorizaram a compreensão oral, como Krashen e Asher, nos anos 70 e 80 (Germain, 1993:283; Nunan, 1999:199). A idéia, nessa abordagem, é a de que a primeira etapa da aprendizagem é a compreensão oral e que, portanto, a produção oral será facilitada se começarmos pela compreensão oral (Germain, 1993, Nunan, 1999). Germain (1993:287) menciona, ainda, a importância do uso de fitas cassetes, possível nessa época, bem como a diversidade de atividades de compreensão propostas, que supõe, não mais repetições em coro, mas atividades concebidas para que os alunos reflitam e possam compreender o texto[85].

Na verdade, a aparição das fitas cassetes leva-nos ao tópico da aparição das TIC[86], uma vez que a fita de áudio parece ter causado inúmeras transformações no ensino de línguas estrangeiras, podendo ser considerada uma das precursoras do uso de recursos tecnológicos na área. Como salienta Lancien (2004:7), os avanços tecnológicos das últimas duas décadas permitiram aos professores de línguas ter

---

[82] Lembramos aqui que, muitas vezes, no senso comum, pensa-se que a comunicação restringe-se a práticas orais.

[83] Essas informações foram recolhidas durante alguns anos de experiência no ensino de língua, por mim e meus colegas, quando aplicamos, a cada semestre, um questionário que investiga as razões dos alunos para aprenderem a língua em escolas de idiomas.

[84] Essa afirmação também está baseada em conhecimento pessoal sobre o ensino de francês e inglês como língua estrangeira em escolas de idiomas. Como já apontamos, não abordamos aqui os casos particulares de aprendizagem para objetivos específicos, como ocorre com o ensino instrumental de línguas, ou, ainda, o ESP e o FOS.

[85] Nossa observação sobre essa abordagem é que ela já apresenta um embrião do que serão as fichas de compreensão oral ou compreensão de vídeo usadas hoje em dia, já que presumem uma série de atividades que serão feitas pelos alunos.

[86] Tecnologias da informação e da comunicação.

acesso a inúmeros tipos de documentos antes inacessíveis. Nos anos 80, segundo Lancien (2004:8), tivemos a introdução do vídeo nas aulas de língua estrangeira que suscitou grande interesse por apresentar diferentes gêneros textuais e proporcionar o contato com uma grande variedade de documentos. O interesse pelo documento audiovisual gerou a necessidade de maiores estudos sobre sua utilização em classe, dando origem a várias obras que preconizam o recurso a atividades a serem feitas a partir do documento audiovisual que têm por objetivo facilitar sua compreensão[87]. Nunan (1999:206, 216), ainda que falando da compreensão oral em geral, afirma a importância de se trabalhar a partir da noção de tarefa a ser realizada pelos alunos, apontando uma série de fichas contendo diferentes tarefas. Essas fichas, pelo que se pode entender a partir de Nunan, devem ser propostas pelo material didático ou paradidático, ou elaboradas pelo professor. Outro autor (Privat, 2000) fala da necessidade, para o professor, de elaborar fichas de compreensão para atividades de vídeo, no caso do ensino do inglês como língua estrangeira, preconizando a confecção dessas fichas em documento Word ou similar.

Se, nos anos 80, tivemos a chegada do vídeo às aulas de língua estrangeira, nos anos noventa vimos a chegada dos produtos multimídia, compostos por CDroms e internet (Lancien, 2004:8), assim como, mais recentemente, o início do uso do DVD em lugar ou junto do vídeo. Tanto no caso do vídeo ou DVD quanto no caso dos CDroms e internet, a vantagem para a aula de língua estrangeira, segundo Lancien (2004:8), é poder ter contato com documentos autênticos que antes eram de mais difícil acesso e que representam a língua em uso, e não sua versão didática que aparece nos livros.

Sem termos tido a pretensão de traçar um histórico completo sobre as tecnologias usadas na educação, podemos dizer que elas parecem ter entrado definitivamente no campo da educação, já que não se pode conceber, hoje, em uma escola de maior porte, a ausência de computadores para uso não apenas como consulta fora da aula, mas sobretudo durante as aulas, para a realização de atividades. Sendo assim, foram instalados, na maioria das escolas, computadores acessíveis aos alunos e aos professores, caso queiram utilizá-los durante as aulas e,

[87] Citamos, por exemplo, o livro de Lancien (2004) que propõem atividades a serem feitas a partir de documentos audiovisuais.

muitas vezes, fora delas[88], sem contar os cursos on-line e os cursos mistos, que têm uma parte efetuada on-line.

Uma vez apresentadas algumas das preocupações atuais da didática de línguas estrangeiras que se refletiram em nossos dados, estabeleceremos algumas relações que elas têm com a didática do FLE.

4.2. A didática do FLE[89]

Nesta seção, temos a intenção de estabelecer relações entre a didática do FLE e a das LE, apontando as especificidades da primeira que também se relacionam aos textos que analisamos. Assim, como já explicitamos anteriormente, não nos propomos a apresentar um panorama global da didática do FLE, mas apenas a demonstrar como os aspectos abordados na seção anterior (Pedagogia por objetivos, expressão oral, compreensão oral e uso das TIC) são encarados no ensino de francês como língua estrangeira. Na verdade, em nosso caso, a didática do FLE também representa um conjunto de prescrições que são seguidas em diferentes instâncias, desde a escola até o agir do professor em sala de aula.

Em relação à Pedagogia por objetivos, podemos dizer que a proposta de Bloom foi, não apenas utilizada nas escolas em geral na França, mas determinou a concepção de muitos dos materiais usados nas últimas décadas para o ensino do FLE. Pode-se dizer que, desde a geração dos materiais didáticos de FLE produzidos na década de 80[90], tem-se um quadro apresentando os objetivos de cada unidade a serem alcançados pelo aluno. Nos materiais didáticos atuais para ensino do FLE, é comum vermos na página inicial de cada unidade/lição, os objetivos que deverão ser alcançados pelo aluno. A Pedagogia por objetivos pode também ser encontrada em diversos documentos que prescrevem o trabalho do professor, como em fichas de

[88] Na escola estudada nesta pesquisa, pode-se dizer que existem, há mais ou menos dez anos, computadores em uma sala que é chamada de CAI (centre d´apprentissage intégré) e que se faz uma estatística semestral do uso dessa sala pelos professores.

[89] Optamos por adotar o termo *didática do FLE* pois, na França, existe um debate, proposto por Galisson (1977, apud Cuq, 2003) que visa a estabelecer a *didática das LE* e do FLE, como uma disciplina separada da lingüística aplicada (Cuq, 2003:71). Assim, na França, a expressão *didática do FLE* é mais usada do que "*ensino/aprendizagem do FLE"*.

[90] No livro Archipel, de 1982, já se tem um quadro com os objetivos de cada unidade.

preparação de aulas[91], em programas de curso[92], documentos preparados por especialistas da área para uso dos professores (Lancien, 2004; Weiss, 2002; Julien, 1988, entre outros[93]), fazendo de tal forma parte do trabalho do professor que, hoje, parece inconcebível preparar uma aula sem pensar no(s) objetivo(s) que se pretende fazer o aluno alcançar, ao final dela.

O relato histórico que apresentamos na seção anterior sobre a importância da expressão oral no ensino de línguas corresponde quase integralmente ao caso do ensino do francês como língua estrangeira. Dizemos "quase" pois, na França, nos anos 50 e 60, surgiu um outro método, enquanto nos países de língua inglesa se difundia o método áudio-oral (Germain, 1993:153). Referimo-nos, à luz de Germain (1993:153), ao método SGAV (structuro-globale audio-visuelle), lançado por Guberina, Rivenc e, posteriormente, Renard, que também tinha como objetivo maior a aprendizagem da comunicação, iniciando-se pela compreensão seguida da produção. Nesse método, constata-se, também, a primazia do oral, embora as quatro habilidades sejam consideradas importantes.

Depois do método SGAV, o ensino do francês como língua estrangeira aderiu, como outros, à abordagem comunicativa, que já mencionamos anteriormente.

Atualmente, na Europa como um todo e, conseqüentemente, na didática do FLE, fala-se da perspectiva "acional", preconizada pelo *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001), que pode ser entendido como um conjunto de saberes sobre o ensino de línguas que deve servir de referência para o ensino de línguas na União Européia, visando, assim, a uniformizar o ensino de línguas no seio da comunidade. A perspectiva acional deve seu nome à visão do usuário e aprendiz de línguas estrangeiras como um "ator social" que deve realizar tarefas em circunstâncias e em um ambiente determinados (Conseil de l´Europe, 2001). A perspectiva acional não deixa de dar um grande espaço para a comunicação e para as quatro habilidades, com a diferença, no entanto, da adoção do termo de *produção* oral e escrita, que supõe uma ênfase dada à capacidade de criação de textos orais e escritos pelos aprendizes (Conseil de l´Europe, 2001). Essa perspectiva também preconiza a realização de tarefas pelos alunos, representados,

[91] Este é o caso da ficha de preparação de aulas usada na escola em que essa pesquisa foi desenvolvida.
[92] Este é o caso do programa de curso usado na escola em que essa pesquisa foi desenvolvida.
[93] A quantidade de livros para-didáticos que mencionam a questão dos objetivos é tão grande que fugiria ao objetivo dessa pesquisa enumerá-los.

nesses discursos, como verdadeiros atores no mundo, que devem estar preparados para interagir em diferentes situações cotidianas e de trabalho na língua estrangeira (Conseil de l´Europe, 2001). Na sala de aula, a ênfase nas interações preconizada pelo *Cadre* se traduz, muitas vezes, em interações orais, e envolve, outras vezes, o uso das TIC.

Em relação aos materiais didáticos de FLE produzidos ultimamente, podemos dizer que a maioria dos que são produzidos na França[94], hoje, baseia-se no *Cadre* e dão grande ênfase à compreensão e à produção oral, não esquecendo, porém, as duas outras habilidades[95].

Quanto à compreensão oral, podemos dizer que, o que apontamos na seção anterior corresponde ao que acontece, atualmente, na didática do FLE, acrescentando-se a ênfase dada pelo *Cadre Européen Commun de Référence* a essa habilidade. Além disso, o uso do vídeo também se consolidou, constituindo um recurso para o trabalho com essa habilidade oral. Por isso, no caso do francês como língua estrangeira, tivemos a aparição de uma série de materiais audiovisuais a serem usados como material de curso, em relação direta com o curso ou paralela ao curso. Com esses materiais, multiplicaram-se as técnicas e uso desse recurso em sala de aula e multiplicou-se, também, a quantidade de possibilidades de tarefas e exercícios a serem feitos a partir do documento audiovisual. Muitos autores propõem, assim, a elaboração de fichas de compreensão do documento, contendo quadros, grades e uma série de exercícios visando à facilitação da compreensão[96].

No que diz respeito ao uso das TIC na área do FLE, pode-se dizer que, hoje, a maioria dos materiais didáticos já incorpora essa dimensão, tanto no que diz respeito ao uso de vídeo/DVD, quanto à sugestão de sites para a pesquisa, inclusive sites do próprio material e/ou CDroms que acompanham o material[97]. Assim, espera-se que o professor faça uso dessa tecnologia, que é colocada à sua disposição no próprio material didático, na escola, em sites especializados em FLE, cujo número

---

[94] Citamos, a título de exemplo, os seguintes materiais que trazem noções do Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Forum ; Campus ; Connexions, entre outros.

[95] Baseio-me em minha experiência na área de material didático, tendo conhecimento dos livros produzidos pelas três grandes editoras de FLE na França, pois fizemos, recentemente, uma avaliação dos mais recentes materiais didáticos em vista de uma mudança do material didático usado na escola em que trabalho.

[96] Mais uma vez, trata-se de uma enorme quantidade de autores, dos quais citarei apenas alguns, a título de exemplo: Lancien (2004), Nunan (1999), Privat (2000), entre outros.

[97] A título de exemplo, alguns dos materiais que propõe CDroms e/ou sites, são : Tempo, Forum, Campus, entre outros.

aumentou progressivamente nos últimos anos e, ainda, em livros especializados e dirigidos aos professores[98].

Vimos, até agora, algumas das origens das preocupações atuais do ensino de línguas e do ensino do FLE e que podem ser encaradas, em última instância, como verdadeiras prescrições do trabalho do professor de FLE. Nesse sentido, o papel do professor de francês foi sendo delineado nessas abordagens e muito do que vemos durante as aulas pode ser encarado como tendo origem nessas abordagens, o que, nos termos de Bronckart, pode nos levar a considerá-los como um dos lugares de morfogênese do agir do professor de FLE. Veremos, a seguir, que essas preocupações recentes podem ser compreendidas no âmbito de uma busca de qualidade no ensino de idiomas.

4.3. O projeto de qualidade dos centros de língua

O objetivo desta seção é mostrar um projeto em curso na França sobre a questão da "qualidade" do ensino dispensado nos centros de língua, para, a seguir, fazermos um paralelo com a situação em São Paulo e, especificamente, na escola que foi o contexto de nossa pesquisa.

Segundo Le Ninan e Cuq (2005), um grupo de especialistas vem elaborando, desde 2004, a pedido o Ministério da Educação, da Cultura e da Comunicação e do Ministério de Relações Exteriores, um projeto que deverá garantir um dispositivo de qualidade devendo englobar os centros de ensino de língua na França. Esse projeto baseia-se nas normas definidas pela organização internacional de normalização (ISO) e apresenta alguns critérios a serem adotados voluntariamente pelos centros de línguas, para que eles possam ter um selo de qualidade (Le Ninan e Cuq, 2005).

Alguns dos critérios exigidos pelo dispositivo de qualidade e que têm relação com nossos dados, são os seguintes: o quarto diz respeito às formações de professores, que deverão responder às necessidades dos alunos e à elaboração de programas detalhados que deverão ser seguidos nas aulas; o quinto critério determina que a satisfação de alunos, trabalhadores e sociedade seja garantida pela gestão do centro. Além desses critérios, alguns indicadores de qualidade propostos

[98] A título de exemplo : Lancien, 2004.

no projeto são: a necessidade, para os centros de língua, de possuir um “centre de ressources”, ou CAI, equipados com computadores, entre outros; formações para professores, segundo as necessidades e baseadas no referencial internacional reconhecido, que é o *Cadre Européen commun de référence pour l´enseignement des langues* (Conseil de l’Europe, 2001).

É importante salientar, ainda, que esse projeto deverá se estender não apenas aos centros de língua localizados na França, mas, também, aos centros de língua em outros países e ligados ao Ministério das Relações Exteriores, que têm o objetivo de difundir a língua e a cultura francesas[99].

No Brasil, e mais precisamente em São Paulo, a preocupação com a chamada “qualidade”[100] tem se estendido por inúmeros setores da vida social, tendo alcançado o campo da educação, mais precisamente, do ensino de línguas. Em uma busca em sites[101] de escolas de idiomas, encontramos inúmeras referências à questão da qualidade do ensino, de maneira às vezes mais e às vezes menos apoiada em critérios oficiais de qualidade, como, por exemplo, o selo de qualidade dado a franquias, mencionado em um dos sites.

Em relação às escolas de francês, a escola em que esta pesquisa foi realizada, por exemplo, já está se preparando para a adoção dos critérios de qualidade propostos pelo projeto francês citado anteriormente. Essa escola vem, nos últimos anos, tomando uma série de medidas para o controle da qualidade do ensino, por meio de: questionários de satisfação entregues aos alunos no final do curso; congresso anual voltado para as relações entre professor e cliente, em fevereiro de 2005; controle do número de perda de alunos da parte de cada professor; diário eletrônico; ficha de preparação de aulas obrigatória; política intensificada de formação e acompanhamento de professores, além de outras medidas que serão mais bem explicadas quando detalharemos o contexto da pesquisa, no próximo capítulo, dedicado à *Metodologia de pesquisa*.

---

[99] Trata-se do caso da escola em que esta pesquisa foi realizada.
[100] Esta preocupação está relacionada à visão empresarial e a seu discurso atual e também a questão da globalização que acaba apagando diferenças.
[101] Alguns dos sites consultados foram : Cultura Inglesa, Skill, Yázigi Internexus, CCAA, Seven.

Capítulo 5
Síntese dos pressupostos teóricos gerais

Do que apresentamos até agora, parece-nos necessário salientar algumas noções importantes que serão retomadas ao longo deste estudo. Em primeiro lugar, o quadro teórico geral no qual esta pesquisa se insere, o interacionismo sociodiscursivo. Em relação a esse quadro, discutimos a questão do agir humano e de sua morfogênese como conceito-chave para entender a proposta deste estudo. Além disso, apontamos a noção de linguagem que adotamos, junto ao ISD, assim como descrevemos o modelo global de análise de textos proposto por Bronckart (1997, 2004a), acrescido de algumas noções de outros pesquisadores. Finalmente, relembramos o que diz o ISD sobre o trabalho do professor e sobre os textos que (re)configuram as situações de trabalho e cujo esquema apresentado por Bronckart (2004a) permite compreender a escolha dos dados que serão analisados neste estudo, como veremos em seguida.

No que diz respeito ao quadro teórico das Ciências do Trabalho, salientamos a importância dos conceitos de trabalho prescrito, real e realizado, assim como a noção de tarefa. Apresentamos, também, o método usado para a análise e transformação das situações de trabalho, que é a autoconfrontação e o conceito de gênero profissional, a parte subentendida da atividade. Finalmente, apontamos que as questões de stress e saúde relacionadas ao trabalho também serão essenciais para a discussão de nossa pesquisa.

Antes de passarmos para a metodologia de análise dos dados, ressaltamos ainda a importância de compreendermos alguns aspectos da didática e didática do FLE que, a nosso ver, funcionam como textos da “fonte do agir” do professor, como verdadeiras prescrições.

Parte III

Metodologia de pesquisa

"[...] A análise do trabalho é inseparável de sua transformação [...]"

Yves Clot, 1999

"L´homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées."

Vygotsky, apud Clot, 2001:38

Esta parte tem por objetivo apresentar a metodologia que guiou este estudo, procurando detalhar os procedimentos de coleta, seleção e análise dos dados. Para tanto, ela foi dividida em cinco capítulos: contexto da pesquisa, procedimentos coleta dos dados, confiabilidade da pesquisa, procedimentos de seleção dos dados e procedimentos de análise dos dados. Assim, descreveremos, primeiramente, o contexto em que este estudo foi realizado, caracterizando os participantes e apontando possíveis obstáculos à pesquisa. Em seguida, apresentaremos o método escolhido para a coleta dos dados e explicaremos as etapas seguidas para coletá-los. Após as explicações sobre a coleta dos dados, apresentaremos os procedimentos éticos seguidos e os aspectos que conferem confiabilidade à pesquisa. Finalmente, apresentaremos o processo de seleção dos dados e os planos e categorias de análise escolhidos para responder às questões de pesquisa.

Capítulo 1
O contexto da pesquisa

Neste capítulo, descreveremos o contexto da pesquisa, começando pelo local de trabalho e o foco do trabalho, que é o curso avançado; passando em seguida para os participantes e, finalmente, para os impedimentos e conflitos do contexto de pesquisa.

1.1. O local de trabalho

Esta seção tem o objetivo de apresentar o contexto geral em que a pesquisa foi realizada, descrevendo a instituição escolar, como um todo, e a unidade da escola em que a pesquisa foi realizada. A importância da descrição e explicação desse contexto têm, principalmente, o objetivo de mostrar ao leitor o contexto linguageiro em que esta pesquisa foi realizada, uma vez que ele influi, seguramente, sobre o trabalho do professor. Essa descrição do contexto linguageiro será retomada na discussão dos resultados, pois nos permitirá a interpretação do trabalho do professor voluntário desta pesquisa no quadro geral sobre o trabalho educacional

atualmente em muitas escolas. Para tanto, apresentaremos, primeiramente, informações sobre a instituição escolar em que a pesquisa foi desenvolvida e, em seguida, dados sobre a unidade[102] específica onde as aulas foram filmadas.

1.1.1. A instituição escolar

Nesta seção, temos o intuito de descrever brevemente a instituição em que esta pesquisa foi realizada, procurando salientar a questão da diminuição do número de alunos ao longo dos anos e sua relação com a filosofia da qualidade total. Visamos, também, a apresentar a organização da escola, com uma estrutura centralizada, apesar de ter várias unidades na cidade de São Paulo, e os cursos nelas ministrados, para que o leitor possa melhor compreender o contexto da pesquisa.

O presente estudo foi desenvolvido em uma das unidades de uma escola de francês como língua estrangeira na cidade de São Paulo, que tem uma sede e 12 unidades espalhadas pelos diferentes bairros da cidade[103]. Trata-se, na verdade, de uma instituição sem fins lucrativos, que mantém ligações com o Ministério das Relações Exteriores da França, que indica alguns nomes para alguns cargos, e que existe há 120 anos no Brasil e há 70 anos em São Paulo. Enquanto representante da língua e cultura francesas no Brasil, essa instituição tem a missão de, não apenas ensinar a língua francesa, mas também a cultura francófona.

Durante esse período de instalação na cidade de São Paulo, a escola sofreu inúmeras mudanças, tanto no que diz respeito à política de cursos, quanto à administração, gestão financeira e flutuações do número de alunos, entre outras. Sendo assim, pudemos observar algumas “crises”, seguidas de grandes mudanças que afetaram o trabalho do professor. Uma delas ocorreu devido a uma grande diminuição do número de alunos, ocorrida na metade da década de 80, logo após um grande pico de alunos em 1985[104]. Essa queda continuou e acentuou-se ao longo dos anos 90. No final dessa década, ela se agravou, já que o número de alunos era menos da metade do que nos anos 80. Isso representou uma grande

[102] Trata-se de uma filial da escola. As filiais são chamadas de unidades.
[103] Essa situação já mudou desde que começamos esta pesquisa e hoje há menos unidades.
[104] Ver anexo 7 contendo a tabela do número de alunos a partir de 1980.

perda do número de horas de aulas disponíveis, e, conseqüentemente, uma quantidade menor de trabalho para o professor.

Para combater o problema, a partir dos anos 2000, a escola começou a adotar uma série de medidas visando ao aumento do número de alunos, indo desde medidas financeiras até pedagógicas, como por exemplo: demissão e substituição de empregados para reduzir a massa salarial, contenção de despesas administrativas, investimento em marketing e publicidade, aperfeiçoamento do sistema de vendas, realização de pesquisas junto aos alunos (presentes e mesmo desistentes), investimento em formação de professores novos e antigos, entre outras.

Essas medidas tinham o objetivo de transformar cada vez mais a escola em uma empresa, com objetivos e atitudes empresariais. Foi assim que, nos últimos anos, vimos a questão da qualidade entrar na escola, refletindo-se em inúmeros aspectos, desde a vida administrativa até a pedagógica. Em relação a esta última, os alunos passaram até mesmo a serem chamados de “clientes”[105] com os direitos dos clientes em geral. Os professores descobriram, dessa forma, que podem ser objeto de reclamações e processos, caso não forneçam um “serviço” adequado no entender dos “clientes”: entramos, assim, cada vez mais, na filosofia empresarial que prega hoje a qualidade total dos serviços oferecidos.

É importante ressaltar, por outro lado, que a preocupação com o número de alunos é legítima e afeta, por sua vez, o próprio trabalho do professor. Se, por um lado, adotar a filosofia empresarial em uma escola de línguas pode parecer uma atitude arbitrária, por outro lado, a perda de alunos põe em risco o trabalho do professor, que se vê obrigado a diminuir seu número de horas e a buscar em outros locais a compensação financeira de que necessita.

De qualquer maneira, essa filosofia resultou, para o professor, em uma série de obrigações e estruturas de controle para verificar seu desempenho, tais como: - questionários distribuídos no final do semestre[106] para que os alunos avaliem a escola, a administração e também o professor; - estatísticas realizadas mensalmente para verificar a porcentagem de alunos que o professor perde em um semestre; - porcentagem de alunos de um professor que se reinscrevem no semestre seguinte; -

[105] Um exemplo disso foi o colóquio, que acontece todos os anos em fevereiro, e cujo nome em 2005 foi : Professeur/client : une nouvelle relation ?
[106] Ver anexo 8 contendo o questionário.

ficha de preparação de aula obrigatória a ser mostrada para o diretor da unidade[107]; em 2005, elaboração das NFP (Notions fondamentales partagées ou à partager), que têm o objetivo de apresentar os conceitos-chave, “a filosofia”, adotada pela instituição escolar em termos de pedagogia[108]; - e diário eletrônico, que está sendo implantado a partir de 2006.

Embora alguns desses textos tenham sido produzidos após a coleta de dados, acreditamos que eles materializam, tornam oficial apenas, um agir linguageiro (usando o termo de Bronckart, 2004a :82), ou a rede de discursos (Daher, Rocha e Sant´Anna, 2002) que já circulava na escola. Como exemplo dessas maneiras de se verificar o desempenho do professor e estabelecer uma filosofia comum visando à “harmonização das práticas pedagógicas”, como é comumente chamado esse procedimento na escola, vejamos[109] o questionário de satisfação entregue aos alunos ao fim de cada semestre, a ficha de preparação de aulas e as NFP.

O questionário entregue aos alunos ao final do semestre contém dois lados: um deles, à esquerda, é destinado a melhor conhecer o aluno, contendo informações sobre seus motivos para estudar francês, a que nível pretende chegar e também uma auto-avaliação do aluno sobre seu desempenho, assiduidade etc. O outro lado, localizado à direita, contém três partes: uma avaliação do ensino e aprendizagem em sala de aula, que diz respeito ao professor; uma outra sobre a qualidade dos serviços, mais voltada para o atendimento na secretaria, na biblioteca, nas condições gerais e expectativas; uma terceira parte em que se verifica em que meios de comunicação se encontram publicidades da escola. Nas duas primeiras partes deste lado, o aluno terá que dar uma “nota”, que varia entre um (insatisfatório) e quatro (excelente).

Observamos que a primeira parte do lado direito do questionário, apresenta os seguintes temas abordados em suas perguntas: entrosamento do grupo; aulas

[107] Ver anexo 10 contendo a ficha de preparação de aulas.
[108] Ver anexo 9 contendo as NFP (noções fundamentais compartilhadas ou a compartilhar).
[109] Descrevemos esses textos que circulam na escola para que o leitor possa melhor compreender o contexto em que a pesquisa foi realizada. Como veremos, são textos bastante interessantes e que também fazem parte dos textos em torno do trabalho do professor, mas pelas limitações impostas pela necessidade de delimitação de um objeto de pesquisa, propomo-nos apenas a relatar seu conteúdo, sem incluí-los na análise. Caracterizando *a rede discursiva* (Daher, Rocha e Sant´Anna, 2002), ou para adotar a terminologia proposta por Bronckart (2004a:82), o *agir linguageiro* que circula na escola, o estudo desses textos poderia, assim, ser reservado a futuras pesquisas já que fazem parte dos locais possíveis de emergência do agir do professor, como coloca Bronckart (2004a:117).

dinâmicas e interativas; contato com o professor; qualidade do material didático; utilização do caderno de exercícios; utilidade das fotocópias entregues como atividades complementares; clareza das explicações; pontualidade do professor.

Dessas oito perguntas, duas dependem parcialmente do professor: a qualidade do material didático, já que ele é escolhido pela escola, e o entrosamento do grupo. Em todas as outras perguntas, quer apareça explicitamente nomeado ou não, trata-se, na verdade, de avaliações sobre o professor. Quanto à utilização do questionário na escola, o professor sabe, em geral, que essa avaliação será feita no final do semestre e como, muitas vezes, é o próprio professor que distribui e recolhe o questionário dos alunos, ele conhece o seu conteúdo. Podemos imaginar, assim, que esse questionário possa ter uma certa influência no agir dos professores da escola, até mesmo pela reação deles durante e após a entrega dos questionários[110].

Em relação à ficha de preparação, podemos dizer que se trata de uma ficha elaborada há vários anos, cuja utilização obrigatória começou apenas em 2004, mas que já circulava na escola, tendo sido adotada por alguns professores antigos e por muitos dos professores novos, uma vez que ela é utilizada nos cursos de formação inicial. Essa ficha contém informações a serem preenchidas pelo próprio professor, em duas partes. Na parte de cima: nome, unidade em que ensina, nível do curso, objetivos do curso (comunicativos, lingüísticos e culturais). Na parte de baixo: um quadro contendo linhas e colunas, no qual o professor deverá descrever as atividades propostas em aula, explicitando, para cada atividade: seu objetivo, a instrução a ser dada aos alunos; o tipo de suporte utilizado (material didático, vídeo, áudio, xerox etc.); a(s) habilidade(s) enfocada(s), o tipo de interação (individual, pares, professor-aluno etc.), a quantidade de minutos prevista.

Atualmente, sugere-se que essa ficha seja preenchida a cada aula ou semanalmente, à mão, ou, preferencialmente, no computador, para tornar-se um referencial para semestres seguintes. Essa sugestão tem sido contestada, principalmente pelos professores mais antigos, que questionam a necessidade, a validade e a importância de ter que apresentar essas fichas após anos de experiência como professores[111].

---

[110] Trata-se de uma informação baseada na experiência e no pedido feito por alguns professores para rever alguns itens do questionário.

[111] Trata-se de uma informação baseada na experiência e no pedido feito por alguns professores para não necessitarem preencher a ficha de preparação.

No que diz respeito às NFP (notions fondamentales partagées), como seu próprio nome indica, trata-se de um documento que visa a oficializar por escrito as noções fundamentais e básicas da didática do FLE, que são adotadas na instituição escolar e que devem ser compartilhadas por todos os professores. Embora elas tenham sido oficialmente escritas em 2005, as NFPs apresentam noções que já circulavam nos momentos de formação de professores da instituição escolar, já que elas trazem conceitos oriundos da didática do FLE e, por isso, muitas vezes, coincidentes com alguns aspectos que evocamos na *Fundamentação Teórica*. Elas contêm dados como a concepção de língua e de aprendizagem adotadas na escola, a prioridade a ser dada ao oral, os elementos que fazem parte de uma aula "equilibrada", a necessidade de variar os suportes, dentre os quais, as atividades de vídeo, a importância de desenvolver a autonomia dos alunos, como trabalhar a gramática, como criar um ambiente que favoreça a aprendizagem, como corrigir, entre outros[112]. As NFP contêm também uma bibliografia que apresenta livros escritos por autores da didática do FLE.

Outro fator que merece ser mencionado diz respeito à organização e ao funcionamento da escola, com uma sede e 12 unidades na cidade de São Paulo, cada uma dirigida por um diretor (podendo ele acumular mais de uma unidade sob sua responsabilidade), que preenche funções administrativas e algumas funções pedagógicas. Na verdade, a coordenação pedagógica da escola é centralizada na unidade sede e dela parte uma série de procedimentos pedagógicos, como programas de curso, orientações gerais sobre cursos, processos de formação contínua e inicial de professores, propostas de material didático, entre outros. Sendo assim, o diretor da escola tem apenas algumas funções pedagógicas, como realizar reuniões pedagógico-administrativas num total de quatro horas semestrais, distribuir o horário semestral dos professores, resolver problemas ligados a classes e alunos da(s) unidade(s) pelas quais é responsável, entre outras.

Cada unidade, porém, segue a estrutura geral da escola, em relação, praticamente, a todos os setores e à proposta adotada pela coordenação pedagógica em relação a cursos, à formação de professores, aos programas e ao

[112] Ver anexo 9 com o texto completo das NFP.

material pedagógico[113]. Assim, os cursos, em todas as unidades, seguem a mesma estrutura de cursos regulares semestrais[114].

Em relação ao número de alunos que freqüenta cada curso ou nível, pode-se entender a situação da escola como uma pirâmide, com a maior concentração de alunos em sua base, o curso básico. Assim, a grande maioria de alunos encontra-se nesses cursos, sendo que a quantidade de alunos vai diminuindo até chegar aos últimos níveis, como o curso avançado, ou, sobretudo, o curso de Nancy.

Uma vez descrito o contexto da instituição escolar como um todo, passamos, em seguida, para a descrição da unidade em que a pesquisa foi realizada.

1.1.2. A unidade da escola

Esta seção visa a descrever, em linhas gerais, o contexto da unidade em que esta pesquisa foi realizada, procurando ressaltar alguns aspectos que serão importantes para a compreensão deste estudo e para a análise dos dados.

A unidade da escola em que esta pesquisa foi realizada se localiza em um bairro nobre de São Paulo. Trata-se da unidade em que sempre trabalhei, assim como o professor voluntário da pesquisa e, por isso, pareceu-me apropriado escolhê-la como local de coleta de dados. Por estar localizada em um lugar privilegiado de São Paulo, ela conta com um público extremamente culto, na grande maioria dos casos com formação superior e que viaja para a França com freqüência. Esse é um dos motivos pelos quais o programa do curso avançado alcança bastante sucesso, principalmente nessa unidade e em outras com o mesmo tipo de público diferenciado. Assim, nessas unidades, os conteúdos culturais relacionados à língua são bastante valorizados, já que os alunos têm a oportunidade de entrar em contato direto com aspectos culturais ligados à língua francesa.

Essa unidade é a que conta com o maior número de alunos de todas as unidades da cidade de São Paulo e, por essa razão, existem mais turmas de alunos

[113] Pode-se dizer que o número restrito de unidades permite um controle maior da instituição, que vai desde as prescrições até as avaliações dos profissionais.
[114] A tabela completa de cursos pode ser vista nos anexos. Existem vários outros cursos, mas que não fazem parte da grade de cursos regulares. Alguns desses cursos são oferecidos de maneira intensiva, nas férias ou mesmo durante o semestre.

de todos os níveis e em todos os horários. Nas outras unidades, muitas vezes, há menos opções de horário e poucas turmas de nível avançado.

Outro fator interessante a mencionar diz respeito ao diretor dessa unidade da escola que, ao longo dos anos, foi se tornando responsável, também, por outras unidades, mantendo sempre, porém, um controle firme das unidades de que era responsável. Assim, durante as reuniões pedagógico-administrativas, alguns assuntos eram freqüentemente por ele tratados, tais como[115]: pontualidade dos professores, cuidado e atenção com a perda de alunos, importância de aulas dinâmicas e interessantes, necessidade de acompanhamento o mais personalizado possível dos alunos (ligações telefônicas em caso de faltas, desistência ou não retorno após as férias, etc.), importância das formações, entre outros. Cabe ressaltar, também, que uma das preocupações desse diretor era a formação de uma verdadeira equipe pedagógica coesa em suas unidades e, daí, sua preocupação em que os professores trabalhassem juntos.

Em relação ao curso avançado, é importante mencionar que esse diretor participou do primeiro grupo que propôs o programa abordado nesta pesquisa. Por essa razão, ele sempre insistiu para que o programa fosse seguido e, muitas vezes, pediu para um professor que começava a dar aulas nesse nível preparasse aulas em conjunto com outro professor mais experiente e/ou que tivesse participado da elaboração do programa de curso. Temos aí uma outra possível razão para o sucesso do curso avançado nessa unidade da escola[116].

A preocupação de preparar os professores que darão o curso avançado vem do fato de que o programa de curso, como já mencionamos na *Introdução*, é bastante livre e acaba resultando em grandes variações de um professor para outro, de uma unidade para outra, de uma turma para outra. Isso, para a direção, prejudicaria a harmonização de todas as unidades da escola em vários sentidos, desde os problemas acarretados quando os alunos mudam de horário ou de unidade, até a elaboração e os resultados das avaliações, que são os mesmos em todas as unidades. Como resultado dessa preocupação com a harmonização das

[115] Trata-se de uma observação baseada na experiência, visando a melhor explicar o contexto de pesquisa aos leitores, visto que as reuniões pedagógico-administrativas não fazem parte de nosso corpus de análise.

[116] Fazemos, aqui, apenas uma consideração a partir da experiência, já que não faz parte de nossos objetivos testar ou discutir a eficácia do programa.

práticas[117], participei, várias vezes, a pedido do diretor, do processo de explicação do curso ou preparação de algumas aulas com outros professores iniciantes nesse nível.

1.2. O foco do trabalho: o curso

Esta seção objetiva apresentar o programa do curso avançado, procurando dar mais informações sobre o contexto em que as aulas foram filmadas e, dessa forma, apresentar uma primeira visão sobre o contexto de produção de nossos dados.

No contexto de trabalho já descrito, foi proposto, há aproximadamente seis anos, um programa de curso para alunos de nível avançado, já que havia uma grande evasão de alunos nesse nível. A idéia era diminuir a evasão quando os alunos chegassem ao nível avançado, por meio da redução do tempo de estudo (de quatro para dois semestres) e de um programa de curso "dinâmico" e "interessante"[118].

Como já mencionado na *Introdução*, esse programa foi elaborado por uma equipe, da qual participei, e que o concebeu como um fio condutor que **deve** ser seguido pelos professores. Nele se propõe que os livros didáticos sejam usados de maneira bastante livre, com objetivos diversos estabelecidos pelo programa e não pelo livro. Assim, o professor **tem que[119]** montar o material do curso, utilizando-se de seu próprio material, de pesquisas na internet, do material sugerido no programa do curso, além dos dois livros didáticos. Somando-se a essa dificuldade, representada pela utilização livre dos livros didáticos a partir de um programa, as exigências da escola em relação ao professor e à necessidade de "conservar" os alunos, vemos que os professores que ensinam nesse nível necessitam dedicar bastante tempo para a preparação das aulas, o que resulta em sobrecarga de trabalho e,

[117] Embora a proposta de « harmonização das práticas » seja legítima, chamamos a atenção para a intenção, subjacente, de « homogeneização das práticas educacionais », situação impossível de ser alcançada e que também não é desejável, dentro da abordagem que adotamos nesse estudo.
[118] Essas palavras fazem parte do discurso da escola sobre como devem ser os cursos e, logo, da coordenação pedagógica quando solicitou a elaboração do programa de curso.
[119] O negrito que colocamos nesses verbos indica que há, de fato, uma prescrição da instituição em relação ao que expomos.

conseqüentemente, em queixas de excesso de trabalho[120]. Aliás, até por isso, em algumas das 12 unidades da instituição, esse programa não é totalmente seguido por alguns professores[121].

Talvez pelo fato de o programa não ser seguido "à risca" por todos, pareceu-me interessante realizar, inicialmente, a pesquisa sobre o programa de curso. Porém, como já comentamos anteriormente, o rumo desse trabalho acabou se transformando.

Esse programa de curso foi elaborado a partir de uma demanda da coordenação pedagógica da escola, que já havia escolhido dois livros didáticos para o nível avançado. Assim, a coordenação pediu que fosse proposta uma integração dos dois livros didáticos, já que eles não fazem parte da mesma coleção e têm conteúdos bastante diferentes. Um deles é o livro "*La France aux cent visages*" (Monnerie, 1996), que contém basicamente textos e imagens de vários aspectos da cultura francesa e francófona, como: história da França, regiões da França e do mundo francófono, aspectos sócio-culturais, entre outros. O outro é o livro "*L´exercisier*" (Descotes-Genon et al., 1992), que contém atividades de gramática em contexto.

A coordenação pedagógica constituiu um grupo formado por quatro professores e por dois diretores de unidades, atribuindo-lhes a missão de elaborar um programa de curso a partir da proposta de união dos dois livros didáticos em um curso. O grupo reuniu-se durante cinco sessões de três horas, na unidade em que a pesquisa foi realizada e propôs um programa em dois semestres (curso avançado 1: CA1; curso avançado 2: CA2), organizado em dois tipos de aula, ou dois módulos diferentes, cada um correspondendo a uma das duas aulas semanais:

- *Língua*: módulo em que os conteúdos comunicacionais e gramaticais ligados a aspectos sociais da França seriam priorizados.

[120] Esse comentário está baseado em experiência pessoal, no trabalho junto aos professores que reclamam, freqüentemente, do excesso de trabalho para preparar o curso avançado. Fazemos um paralelo com o que já comentamos na *Fundamentação Teórica* sobre o stress dos professores, causado, muitas vezes, pela necessidade de adaptação a novas condições de trabalho.

[121] Vemos, assim, que embora haja prescrições fortes em relação ao programa, há pouca fiscalização para ver se ele é seguido e poucas conseqüências para o professor que não o segue.

- *França contemporânea*: módulo em que as quatro habilidades (compreensão oral, compreensão escrita, expressão oral, expressão escrita) seriam priorizadas, ligadas a aspectos das regiões francesas e do mundo francófono.

Além da programação do curso, constituído pelos objetivos comunicativos, pelos conteúdos culturais, pelos aspectos lexicais e gramaticais e por sugestões de documentos, foram propostas, também, várias atividades e sugestões de material complementar, como vídeos e áudio. Assim, constituiu-se um verdadeiro dossiê para cada nível (CA1 e CA2) e para cada módulo, Língua e França contemporânea, contendo:

- Texto de apresentação do curso[122];
- Programa do curso: conteúdos, objetivos comunicativos, léxico, aspectos gramaticais, sugestões de material;
- Quadro com sugestões de atividades e material (subdividido em compreensão oral, compreensão escrita, expressão oral, expressão escrita, aspectos gramaticais e lexicais);
- Propostas de atividades.

Nos quadros abaixo, podemos observar duas partes do programa do curso avançado 2 (CA2), cada uma sobre um módulo e que foram desenvolvidas durante as aulas que foram filmadas[123].

[122] Ver anexo 1.
[123] O quadro completo do programa do CA2, nível cujas aulas foram filmadas, encontra-se no anexo 2.

Quadro 4: Módulo Langue.

COURS AVANCÉ - LANGUE 2
PROGRAMMATION

Thèmes	**Savoir faire communicatifs**	**Contenus linguistiques**		**Supports**	
		Syntaxe	**Lexique**	**La France aux cent visages**	**L'exercisier**
2 Le travail Les 35 heures Les femmes et le marché de travail	• Exprimer son opinion • Analyser les causes / les raisons • Exprimer les conséquences d'une situation/ d'un phénomène • Raconter son parcours professionnel • Expliquer les raisons de son choix professionnel	L'expression de la cause L'expression de la conséquence Les doubles pronoms	Le travail Les professions	Unité 3 : Société 4. Le travail	22. Cause – conséquence 5. Les pronoms personnels

Quadro 5: Módulo France contemporaine.

COURS AVANCÉ

FRANCE CONTEMPORAINE 2 - PROGRAMMATION

Thèmes		**Savoir faire communicatifs**	**Contenus culturels**	**Contenus linguistiques (suggestions)**		**Supports** Textes de La France aux cent visages Documents annexes (classeur)
				Lexique (à travailler en priorité)	**Syntaxe**	
Le Centre-Ouest	Centre / Pays de la Loire	Décrire un château (l'intérieur d'une demeure) Raconter l'histoire du château en le mettant en valeur (le passif) Comparer les superstitions en France et au Brésil	La Renaissance (livre) La région de la Loire Les châteaux (livre + textes) Les superstitions (Berry, Bourges) Georges Sand (livre) Le festival de Bourges (livre)	Pièces Meubles Musique	Verbes de localisation/ description Prépositions de localisation Le passif	Activités en annexe : les sorciers du Berry, le passif, les verbes de localisation Textes : différents châteaux de la Loire Vocabulaire : la musique Vidéo : les châteaux de la Loire (activité proposée dans le classeur) ; France la visite Cédérom : les châteaux de la Loire

Quando iniciamos as filmagens das aulas, o professor encontrava-se mais ou menos no meio do semestre, e no segundo conteúdo a ser trabalhado de cada módulo, Língua e França contemporânea, como mostrado nos quadros 4 e 5 acima.

1.3. Os participantes

Nesta seção, objetivamos apresentar os participantes, procurando dar breves informações sobre cada um deles. Participaram dessa pesquisa:

a) eu, a pesquisadora deste projeto, professora que dá aulas para vários níveis e que exercia, também, o cargo de colaboradora junto à coordenação pedagógica;
b) um professor voluntário, que dá aulas para vários níveis e que tinha começado a dar aulas para o curso avançado no semestre anterior;
c) os alunos, apenas indiretamente, já que as filmagens das aulas não serão analisadas.

Vejamos mais algumas informações sobre esses participantes.

1.3.1. A pesquisadora

Embora tenha formação em outra área, interessei-me desde cedo por línguas estrangeiras. Depois de trabalhar alguns anos como professora de inglês e francês em escolas de língua estrangeira, resolvi ingressar no mestrado, para conhecer melhor a nova área em que vinha trabalhando. Dessa maneira, realizei minha pesquisa de mestrado na área de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, tendo escolhido a mesma escola como contexto da pesquisa, embora em outra linha teórica, como mencionado na *Introdução*. Durante o mestrado, pude descobrir a pesquisa acadêmica e interessei-me por essa nova área, tendo, desde então, publicado artigos, participado de congressos, ministrado cursos e workshops, trabalhado na elaboração de material didático, entre outras coisas.

Trabalho na escola em que esta pesquisa foi realizada há 13 anos, como professora de francês. Desde 1998, venho participando de vários projetos

pedagógicos, tais como: grupos de trabalho com fins pedagógicos, elaboração de programas, formação inicial e continuada de professores, participação e organização de colóquios, acompanhamento de novos professores, entre outras atividades. Sendo assim, participei, também, da elaboração do programa do curso avançado, seguido pelo professor participante. Na época em que a pesquisa foi realizada, trabalhava oficialmente como colaboradora da coordenação pedagógica, dispondo de algumas horas semanais para esse trabalho.

1.3.2. O professor voluntário

Paulo fez seus estudos de francês como língua estrangeira na França[124], onde morou por dez anos. A experiência de morar na França parece tê-lo marcado profundamente, o que podemos observar, por exemplo, por sua tendência a falar sempre em francês, com todos os professores, ao menos na escola onde trabalhamos, e a fazer referências freqüentes à cultura francesa.

Quando chegou ao Brasil, apesar de ser originário do Rio de Janeiro, procurou emprego em São Paulo, na escola em que a pesquisa foi realizada. Depois de dois ou três anos na escola, Paulo começou a dar aulas no curso avançado. Por sugestão do diretor da escola, trabalhamos juntos nas primeiras vezes em que ele teria uma classe de curso avançado, para que ele conhecesse melhor o programa e pudesse melhor preparar as aulas. Assim, criamos uma certa amizade profissional e, freqüentemente, trocamos idéias e atividades para diferentes níveis, sobretudo o nível avançado. Nessas reuniões, como veremos posteriormente, escolhemos juntos as aulas que seriam filmadas.

Quando iniciamos a pesquisa, Paulo trabalhava na escola há três anos, e era a segunda vez que ele daria aulas em um curso avançado. No semestre anterior, tinha dado aulas no primeiro semestre do curso avançado (CA1) e nesse semestre daria aulas no segundo semestre do curso (CA2). Sendo assim, a pedido do diretor da unidade, fizemos algumas reuniões, desde o primeiro semestre, para discutir os objetivos do curso.

[124] Paulo tem o diploma de : Maîtrise en Français Langue Etrangère.

No semestre da coleta de dados, perguntei aos três professores que davam aulas no curso avançado em minha unidade, procurando saber se eles aceitariam ter suas aulas filmadas e participar da minha pesquisa. O único professor que aceitou a proposta foi Paulo, provavelmente pelo fato de já estarmos trabalhando juntos na preparação de aulas e, também, pelo fato de que ele se sentia menos intimidado por se tratar de um período de aprendizagem. Como os outros professores não aceitaram participar da coleta dos dados, optei por centrar a pesquisa no trabalho de Paulo[125].

1.3.3. Os alunos

Os alunos aparecem nesta pesquisa de forma bastante indireta, apesar de terem sido consultados para as filmagens. Eles são filmados de longe durante as aulas e essas imagens foram usadas apenas para a realização das autoconfrontações. Como os dados que analisamos foram produzidos durante as autoconfrontações, não temos a participação direta dos alunos, mas apenas a reconstituição de suas falas, feitas pelo professor-sujeito desta pesquisa. Em alguns casos, Paulo cita alguns nomes de alunos, mas trata-se apenas de referências e nunca de falas dos próprios alunos.

De qualquer maneira, daremos algumas informações sobre a turma em geral, para que o leitor possa melhor compreender o tipo de aluno que fazia o curso. Em sua maioria, tratava-se de um público adulto, que trabalhava e, por essa razão, fazia aulas às 7h da manhã. Muitos deles já conheciam o professor, tendo feito um, dois ou três semestres com ele. Na verdade, Paulo vinha dando aulas para essa turma, por três semestres. No entanto, como a cada semestre os alunos mudam de unidade ou de horário, nem todos já conheciam o professor.

Uma vez apresentados o contexto e os participantes da pesquisa, comentaremos, na próxima seção, alguns dos obstáculos que enfrentamos para realizá-la.

---

[125] Nesse sentido, parece-nos importante ressaltar a dificuldade de se encontrar professores voluntários para esse tipo de pesquisa no Brasil.

1.4. Os impedimentos e conflitos do contexto de pesquisa

Um dos obstáculos à realização dessa pesquisa deve-se ao fato de eu não ser uma pesquisadora externa ao contexto de trabalho, o que nos trouxe algumas questões sobre os procedimentos seguidos para a coleta e análise dos dados, que merecem ser discutidas mais detalhadamente.

Em primeiro lugar, cabe ressaltar que esse tipo de pesquisa, tal como tem sido desenvolvida na França, parte inicialmente de uma demanda feita pelo coletivo de trabalho e/ou pela empresa, instituição ou escola que sente a necessidade de pedir a ajuda de ergonomistas. Como aponta Souza-e-Silva (2002:62), vários grupos de trabalho da linha da Ergonomia se dedicam a esse tipo de pesquisa desde a década de oitenta e têm contribuído para fazer evoluir esse campo de estudos na França. Como nas intervenções francesas de ergonomistas a demanda parte das empresas, escolas e organismos públicos, os pesquisadores são sempre externos ao local de trabalho. Sendo assim, trata-se sempre de olhares externos de pesquisadores que realmente precisam entender um trabalho que lhes é praticamente desconhecido.

Aqui, já encontramos as primeiras diferenças de nosso contexto de pesquisa em relação aos contextos de pesquisa enfocados nos trabalhos de ergonomia desenvolvidos da França. Em nosso caso, trata-se de uma demanda feita pela própria pesquisadora, indo da área da pesquisa para o campo de trabalho. Além disso, a pesquisadora também é professora na escola, além de ter participação em inúmeros trabalhos junto à coordenação pedagógica, dentre os quais o da própria elaboração do programa de curso.

Embora esses fatores possam ser vistos como negativos por alguns, lembremos que a rejeição ao positivismo nas Ciências Sociais fez emergir nossos paradigmas metodológicos, que se posicionam firmemente contra a necessidade de uma “objetividade” sempre inalcançável. Por exemplo, lembremos o nascimento, há mais de cinqüenta anos, da pesquisa-ação, de seu desenvolvimento nos Estados-Unidos e, posteriormente, em outros países (Barbier, 1983). Indo contra a objetividade reclamada por outras correntes metodológicas em voga, a pesquisa-ação reivindicou o direito e a necessidade da subjetividade na produção da

pesquisa, considerando-a, mesmo, como um processo de formação de subjetivação (Zuza, 2003). Assim, apesar de não nos inscrevermos no quadro metodológico que caracteriza a pesquisa-ação defendida por Barbier (1983), interessa-nos, aqui, apontar alguns pontos de convergência[126] das pesquisas interpretativistas em geral, que se colocaram contra as positivistas, ressaltando a diferença entre as ciências naturais e as ciências do homem. Interessa-nos, também, em lugar de afastar completamente a subjetividade do pesquisador do processo de pesquisa, colocar essa questão em discussão, já que, em nosso caso, ela determinou todo o processo de início, desenvolvimento e, sobretudo, análise dos dados da pesquisa.

Um outro ponto que compartilhamos com a pesquisa-ação é a questão da abordagem transdisciplinar, reivindicada por Barbier (1983) e baseada nos trabalhos de Guattari (Guattari & Vilar, 1992). Para este último autor, a transdisciplinaridade seria mais abrangente, iria além da interdisciplinaridade e da pluridisciplinaridade e viria da necessidade de "atravessar" diversos labirintos de objetos complexos (Guattari & Vilar, 1992). Aliás, o conceito de transdisciplinaridade já foi evocado neste estudo e alinha-se à própria vocação do ISD, base de nosso estudo.

Finalmente, nosso terceiro elemento comum com a pesquisa-ação é a questão da transformação de si, de suas relações com o mundo e da situação de pesquisa (Barbier, 1983). Sem nos classificarmos totalmente sob o ângulo dos pesquisadores que iniciam sua pesquisa com a intenção de mudança do contexto em que ela foi realizada, fazemos nossas as palavras de Clot (1999:137), que afirma que a análise do trabalho é inseparável de sua transformação. Lembramos, assim, o que já explicitamos na *Fundamentação Teórica*, sobre a transformação das situações de trabalho, tal como é discutida e assumida pela Clínica da Atividade: o método da autoconfrontação, que explicaremos posteriormente, propicia reviver a experiência vivida, instaurando um processo de compreensão ativa que, através da verbalização, é indissociável da transformação do sujeito, que sai de si para encontrar algo de novo nele mesmo (Clot, 1999:143).

Discutidas as particularidades de nosso contexto de pesquisa, passamos, no próximo capítulo, à explicação dos procedimentos seguidos para a coleta dos dados.

---

[126] Existem vários pontos de divergências entre nossa pesquisa e a pesquisa-ação, que não nos permite considerá-la como tal, como, por exemplo, a questão do pesquisador coletivo e da necessária escrita coletiva.

Capítulo 2
Procedimentos de coleta de dados

Neste capítulo, descreveremos o tempo de coleta de dados, explicando como os objetos de análise dessa pesquisa foram constituídos, as etapas de coleta e o procedimento seguido durante as autoconfrontações.

2.1. Tempo de coleta de dados

Este estudo foi realizado durante quatro anos. A coleta de dados incluiu a filmagem das aulas e, posteriormente, a realização das autoconfrontações. Todo o processo de filmagem se deu entre 2002 e 2003, segundo o cronograma abaixo:

Quadro 6: Filmagem das aulas.

Dia	Tipo de aula filmada	Local
28/10/2002	Língua	Sala de aula
30/10/2002	França contemporânea	CAI
04/11/2002	Língua	Sala de aula
06/11/2002	França contemporânea	Sala de aula

No semestre seguinte à filmagem das aulas, foram realizadas as autoconfrontações, segundo o cronograma abaixo:

Quadro 7: Realização das autoconfrontações.

Dia da AC	Número AC	Referente à aula do dia	Tipo de aula
03/02/2002	1	28/10/2002	Língua
11/04/2003	2	30/10/2002	França contemporânea
02/05/2003	3	06/11/2002	França contemporânea
07/07/2002	4	04/11/2002	Língua

Como vimos nos quadros, a discussão das autoconfrontações realizou-se um semestre depois das filmagens das aulas. Essa distância entre a filmagem e as

autoconfrontações poderia ser encarada como um problema, já que, em uma situação ideal, não deve haver muito tempo entre ambas[127]. No entanto, como já mencionamos, não nos foi possível realizá-las no mesmo semestre, visto que não tínhamos horários compatíveis e, por isso, esperamos a época de férias e o semestre seguinte, em que nossos horários foram modificados. No intuito de assegurar a validade dos dados, procuramos tomar algumas precauções para ajudar o professor a lembrar-se de sua aula como, por exemplo, avisá-lo antes sobre qual aula seria discutida e pedir para que ele trouxesse suas fichas de preparação para ajudá-lo a lembrar-se delas.

2.2. Etapas da coleta dos dados

Esta seção tem por objetivo apresentar as diferentes etapas seguidas para a coleta dos dados. Apresentaremos, também, as etapas seguidas posteriormente à coleta dos dados, visando à constituição do objeto de pesquisa. As seguintes etapas foram seguidas para a coleta de dados:

a) proposta a três professores para que fossem voluntários no estudo. Resposta negativa de dois professores e definição do único professor voluntário;

b) realização de reuniões com este professor, a pedido do diretor da unidade, em continuação das reuniões que haviam ocorrido no semestre anterior. Essas reuniões tinham o objetivo de explicar como funcionava o curso, já que era a primeira vez que o professor lecionaria no segundo semestre do curso avançado (CA2). Nessas reuniões, Paulo contou o que estava fazendo nas aulas e ouviu o que eu estava fazendo em minhas aulas, já que tínhamos turmas do mesmo nível. Além disso, discutimos detalhes do curso avançado e escolhemos juntos uma seqüência didática (SD) do programa para cada módulo (Língua e França contemporânea) para as filmagens[128];

[127] Esse fato foi apontado por Amigues em 2004, em meu segundo exame de qualificação.
[128] Essas reuniões foram gravadas em áudio e não foram usadas diretamente para a pesquisa, como já explicamos. Parece-nos importante mencionar que, nas pesquisas do grupo da Clínica da

c) gravação em vídeo de quatro aulas do professor voluntário, duas de cada módulo (Língua e França contemporânea), dadas segundo o programa e a partir das SDs escolhidas em (b). Trata-se, então, como já dissemos, do trabalho efetivamente realizado;

d) realização das autoconfrontações simples (a partir dos vídeos gravados, explicados em (*c)*), visando a melhor compreender o trabalho real do professor e identificando conflitos e/ou impedimentos que interferem em seu trabalho. As autoconfrontações também foram gravadas em vídeo. Os procedimentos para as autoconfrontações serão discutidos na próxima seção;

e) seleção de um texto prescritivo, produzido pela escola, que planifica e organiza o trabalho do professor.

Posteriormente à coleta de dados, que ocorreu entre 2002 e 2003, já na fase de análise de dados e elaboração da tese, em 2005, foram selecionados outros textos, visando sempre à constituição do objeto de pesquisa e visando a responder a nossas perguntas. Assim, em função dos dados colhidos durante as autoconfrontações, pareceu-nos interessante integrar, apenas para fornecer subsídios para a interpretação, discussão dos resultados e conclusões de nossas análises, outros textos que também circulam na escola. Esses textos serão apresentados no capítulo que aponta os procedimentos de seleção de dados.

2.3. Os procedimentos da autoconfrontação simples

Nesta seção, objetivamos explicar o procedimento das autoconfrontações, procurando primeiramente estabelecer as diferenças entre nosso contexto e o contexto francês. Em seguida, procuraremos esclarecer como as aulas foram filmadas e como as autoconfrontações foram realizadas.

Atividade, o coletivo de trabalho escolhe as seqüências de trabalho a serem filmadas, e essas reuniões de escolha também não são analisadas (Clot et. al, 2001).

Como salientado na *Fundamentação Teórica,* o método da autoconfrontação foi criado por pesquisadores franceses (Faïta, 2005) e Clot et al., 2001) e caracteriza-se por ser não apenas um procedimento de coleta de dados, mas um meio de transformar a própria atividade[129].

Em nosso caso, a autoconfrontação foi escolhida por ser um procedimento de coleta de dados totalmente de acordo com a linha teórica que seguimos, já que ela permite fazer emergir o trabalho real, além de transformar a própria atividade. Nosso contexto de realização das autoconfrontações foi, no entanto, bastante diferente do contexto francês. Como já mencionamos, enquanto na França a demanda de intervenção ergonômica parte da instituição e/ou empresa, em nosso caso ela partiu da própria pesquisadora. Além disso, no caso francês, é o coletivo de trabalho quem escolhe os trabalhadores e as situações que serão filmadas.

Em nosso contexto de pesquisa, fizemos um pedido para que três professores fossem voluntários para o estudo, pedido esse que só foi aceito por um deles. Por essa razão, embora tivéssemos optado inicialmente pela autoconfrontação cruzada, pois ela pareceu-nos interessante por possibilitar um diálogo entre pares e permitir discussões sobre a maneira de fazer o trabalho, caracterizando o gênero e o estilo profissionais, acabamos realizando apenas a autoconfrontação simples (ACS), já que não conseguimos outro professor voluntário no mesmo semestre em que foram coletados os dados do sujeito dessa pesquisa[130]. Outra diferença em nosso contexto diz respeito à extensão ao coletivo de trabalho, que caracteriza o processo seguido na França. Em nosso caso, a recusa dos outros professores da unidade que davam aulas no nível avançado em participar da pesquisa também acabou por impedir essa última etapa das autoconfrontações.

As etapas características do processo de autoconfrontação seguido pelos profissionais da Clínica da Atividade aparecem no quadro abaixo e são comparadas às etapas seguidas em nossa pesquisa.

---

[129] Como já salientamos na *Fundamentação Teórica*, o termo atividade é usado por esses pesquisadores de maneira diferente da de Bronckart.

[130] Na verdade, conseguimos dois outros professores voluntários para terem suas aulas filmadas e depois realizarmos a autoconfrontação cruzada. Mas como isso ocorreu um ano após a primeira coleta e as primeiras autoconfrontações, o primeiro professor, sujeito desta pesquisa, já estava muito distante do processo de recordação das aulas e de seus comentários sobre elas. Assim, julgamos que a dificuldade de lembrar-se da aula poderia ser prejudicial à coleta de dados e conservamos apenas as autoconfrontações simples.

Quadro 8: Procedimentos das ACs na França e no Brasil.

	Procedimento das ACs na França	**Adaptação do procedimento das ACs**
Demanda	Parte da empresa e/ou instituição à qual o pesquisador não pertence.	Partiu da própria pesquisadora que também trabalha na escola.
Constituição do grupo de trabalhadores a serem filmados	Os próprios trabalhadores escolhem as situações e os trabalhadores a serem filmados.	Um pedido de colaboração foi feito aos três professores que davam aulas nesse nível. Apenas um deles aceitou. As aulas a serem filmadas foram escolhidas em conjunto entre professor voluntário. e pesquisadora.
Realização das ACs	Realização das ACs simples em primeiro lugar; depois realização das AC cruzadas.	Foram realizadas apenas ACs simples.
Extensão ao coletivo de trabalho	Os dados são editados e mostrados ao coletivo de trabalho.	Não houve. Em contrapartida, o professor voluntário teve acesso ao início da análise discursiva dos dados[131] e terá acesso à tese[132]. Além disso, posteriormente, os dados encontrados nesta tese poderão ser discutidos na escola e em outros coletivos.

Surge, assim, a questão da validade de nossos procedimentos de realização das ACs. Mesmo estando conscientes das diferenças e reconhecendo o interesse em realizar esse procedimento tal como é desenvolvido na França, acreditamos que as análises feitas nos parecem confirmar a validade de nosso processo de realização das ACs.

Procurando melhor esclarecer o procedimento geral adotado, explicaremos mais detalhadamente, em seguida, como foram realizadas as filmagens das aulas e as ACs.

[131] Trata-se do capítulo de um livro (Machado, 2004) que foi dado ao professor voluntário para que este tivesse acesso ao começo da análise dos dados.
[132] Como explicitado nos procedimentos éticos, o professor voluntário terá acesso aos dados assim que a tese for terminada.

2.3.1. A filmagem das aulas

Em relação à parte técnica das filmagens, pode-se dizer que, nos contextos de pesquisa franceses, alguns de seus utilizadores fazem uso de equipes profissionais de filmagens, procurando assegurar uma melhor qualidade técnica para os dados. São feitos estudos sobre o melhor posicionamento da câmera, e os equipamentos são, na maioria das vezes, profissionais, embora em alguns locais, como no IUFM de Marseille[133], a autoconfrontação esteja sendo usada como método de desenvolvimento de professores e, por isso, muitas vezes, as filmagens são feitas de maneira menos profissional, apenas com o próprio pesquisador e o professor.

Em nosso caso, em razão da dificuldade material e obstáculos dentro da própria escola, optamos por não ter uma equipe profissional de filmagem, visando a interferir menos nas aulas. Optamos também por ter uma pessoa diferente da pesquisadora para filmar as aulas, pois, pelo fato de ela ser professora na escola e também colaboradora junto à coordenação pedagógica, sua presença poderia inibir não apenas o professor, mas também os próprios alunos. Sendo assim, escolhemos uma pessoa que não faz parte da escola e que, além de estar disponível no horário do curso, sabia manipular a câmera. A câmara usada foi uma Panasonic, RJ 28.

As aulas foram filmadas em uma turma de CA2, nas terças e quintas às 7h da manhã, com aulas de 1h40 de duração. Como, nesse curso, existem dois “módulos”, Língua e França contemporânea, cada um ocorrendo em um dia diferente da semana, optamos por filmar duas aulas de cada. As aulas foram filmadas em seguida, num total de quatro aulas, como descrito no quadro a seguir.

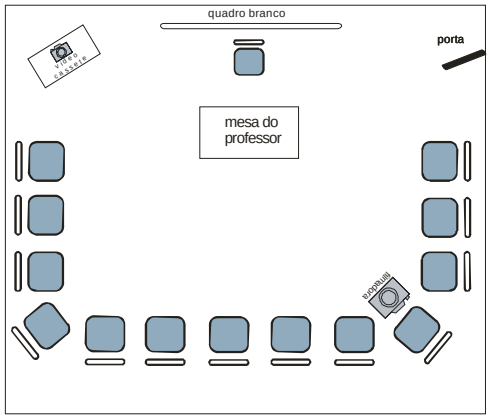
[133] Saujat (2005), comunicação oral durante curso dado na PUC/SP.

Quadro 9: Aulas filmadas e conteúdos.

Dia da aula	Módulo	Tema	Objetivo da aula
28/10/2002	Língua	O trabalho	Compreender (compreensão oral e escrita) e contar um percurso profissional (expressão oral e escrita).
30/10/2002	França contemporânea	Região dos castelos do Loire	Conhecer (compreensão oral e escrita) e saber descrever e contar a história dos castelos do Loire (expressão oral e escrita); elaborar um folheto turístico sobre a região.
04/11/2002	Língua	O trabalho	Compreender (compreensão oral e escrita) e contar um percurso profissional (expressão oral e escrita).
06/11/2002	França contemporânea	Região dos castelos do Loire	Conhecer (compreensão oral e escrita); saber descrever e contar a história dos castelos do Loire (expressão oral); elaborar um folheto turístico sobre a região.

O responsável pela filmagem procurou sentar-se perto da porta, e focalizar sobretudo o professor e o que estava sendo feito na aula. Os alunos são filmados de longe, apenas quando o professor se aproxima deles.

No desenho abaixo, vemos o posicionamento da câmera durante a filmagem das aulas:



2.3.2. A realização das autoconfrontações

As autoconfrontações começaram a ser realizadas alguns meses após a coleta de dados, principalmente por se tratar do período de férias e o professor e o

pesquisador disporem de mais tempo para realizá-las. Assim, a filmagem das autoconfrontações teve início em fevereiro, estendendo-se até julho. As três primeiras foram realizadas na própria escola, em períodos com poucos alunos. A última foi realizada na casa do professor, já que, tendo entrado em período de férias, não podíamos usar a escola.

Para realizar as autoconfrontações, seguimos indicações de Clot et al. (2001), que salientam a necessidade de escolher trechos do trabalho filmado e colocar questões ao trabalhador sobre algo que chame a atenção do pesquisador. É o pesquisador que deverá manipular o controle remoto, parando o filme e solicitando comentários quando achar necessário. Assim, escolhemos alguns trechos das aulas sobre os quais queríamos suscitar comentários do professor, embora não tivéssemos certeza sobre a semelhança dos trechos escolhidos em nossa pesquisa e os escolhidos pelos idealizadores da Clínica da Atividade, e utilizamos o controle remoto para parar o filme nos trechos escolhidos. Além disso, formulamos algumas perguntas que foram dadas anteriormente ao professor, nas quais procuramos fazê-lo pensar sobre as atividades realizadas e as não realizadas[134]. Essas perguntas visavam a indagar do professor o que ele tinha planejado fazer, o que tinha feito realmente e o que não tinha feito, além de pedir comentários sobre os pontos que ele julgava positivos ou negativos. Foram feitas, também, outras perguntas durante a realização das autoconfrontações, visando a deixar mais explícitas as tarefas pedidas pelo professor aos alunos.

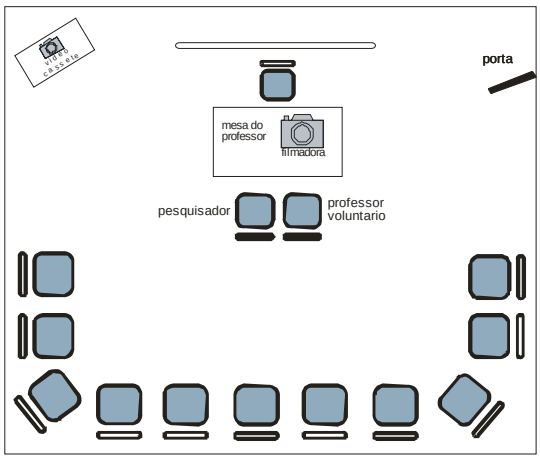
As filmagens das ACs foram feitas sem nenhuma interferência externa, com a presença apenas do professor e do pesquisador, com a câmera colocada de maneira a mostrar o professor. Embora na França algumas equipes utilizem profissionais para esse tipo de filmagem, conversamos com alguns pesquisadores que trabalham com professores no IUFM de Marseille[135] e que fazem filmagens bastante simples, sem interferências externas, tomando o cuidado de posicionar a câmera corretamente. Nosso caso assemelhou-se mais a este último, já que realizamos as autoconfrontações apenas com o professor voluntário e a pesquisadora, pelas dificuldades materiais encontradas e imposição da escola. A câmara utilizada foi a mesma mencionada no item anterior.

---

[134] Ver anexo 5.
[135] Comunicação oral em curso dado na PUC/SP (Saujat, 2005).

Em relação ao posicionamento da câmara, em comunicação oral, Saujat sugeriu que o trabalho do pesquisador seria facilitado se filmássemos, ao mesmo tempo, o professor e a tela da televisão onde é projetada a filmagem da aula. Em nosso caso, porém, a câmera foi colocada em um local fixo e posicionada diretamente em direção do professor, sendo que a pesquisadora aparece em alguns momentos de mudança de posição ou manipulação do aparelho de vídeo. Assim, lamentamos o fato de não ter posicionado a câmara, ao mesmo tempo, para a televisão e para o professor, pois isso teria facilitado a comparação entre o vídeo e o texto da autoconfrontação.

No desenho abaixo, vemos o posicionamento da câmera durante a realização das autoconfrontações:



No quadro a seguir, temos uma síntese das diferentes técnicas usadas em nossos procedimentos e as propostas na França.

Quadro 10: Técnica das ACs na França e no Brasil.

	Técnica das ACs na França	**Adaptação da técnica das ACs**
Filmagem	Uma equipe de profissionais é utilizada quando possível, no caso dos profissionais da Clínica da Atividade. Os próprios pesquisadores se encarregam, muitas vezes, das filmagens, no caso do IUFM de Marseille.	Uma pessoa externa ao contexto de trabalho, mas não profissional, filmou as aulas. Nenhuma pessoa externa participou das ACs, sendo que a câmara foi colocada em posição fixa.
Escolha dos trechos a serem comentados e perguntas	O pesquisador escolhe trechos que causam estranhamento e faz perguntas procurando suscitar os comentários do trabalhador.	A pesquisadora escolheu os trechos e fez as perguntas, procurando estranhamentos, como sugerido por Clot, de maneira um pouco intuitiva.
Posicionamento da câmara	A câmara procura focalizar também a tela da televisão (Saujat, 2005).	A câmara foi colocada em um local fixo e foi posicionada na direção do professor.
Manipulação do controle remoto	O pesquisador manipula o controle remoto.	A pesquisadora manipulou o controle remoto.

No quadro a seguir, podemos ver os dias em que as autoconfrontações foram realizadas, assim como o objetivo da aula e os conteúdos abordados nas autoconfrontações.

Quadro 11: Autoconfrontações e conteúdos abordados[136].

AC	Dia da AC	Módulo/tema/objetivo da aula	Conteúdos abordados nas ACs
1	3 de fevereiro	**Língua** – tema: trabalho. **Objetivo:** compreender (compreensão oral e escrita) e contar um percurso profissional (expressão oral e escrita).	A discussão gira em torno da atividade de compreensão oral feita na aula e da preparação de fichas de compreensão oral para atividades de vídeo.
2	11 de abril	**França contemporânea** – tema: região dos castelos do Loire. **Objetivo**: conhecer (compreensão oral e escrita) e saber descrever e contar a história dos castelos do Loire (expressão oral e escrita); elaborar um folheto turístico sobre a região.	A discussão gira em torno da aula que acontece no CAI (biblioteca com computadores e vídeo para uso dos alunos) e da dificuldade gerada pelo atraso da bibliotecária (Claudia), que deveria chegar antes para ligar e preparar os computadores, e dos alunos.
3	2 de maio	**França contemporânea** – tema: região dos castelos do Loire. **Objetivo**: conhecer (compreensão oral e escrita) e saber descrever e contar a história dos castelos do Loire (expressão oral e escrita); elaborar um folheto turístico sobre a região.	A discussão gira em torno da continuação da aula anterior, já que o professor tinha previsto que os grupos trabalhariam juntos a partir da pesquisa feita no CAI.
4	Sete de julho	**Língua** – tema: trabalho. **Objetivo:** compreender (compreensão oral e escrita) e contar um percurso profissional (expressão oral e escrita).	A discussão gira em torno de uma atividade que os alunos deveriam ter feito em casa e que teriam que discutir em aula e das dificuldades causadas pelo atraso dos alunos.

[136] Mencionamos resumidamente os conteúdos discutidos das autoconfrontações para preparar o leitor para a análise que será feita no capítulo posterior e que inclui a descrição mais detalhada dos conteúdos.

Capítulo 3
Confiabilidade dos dados

Neste capítulo, visamos a apresentar argumentos em relação à confiabilidade da pesquisa. Para tanto, retomaremos, primeiramente, alguns aspectos que levantamos na apresentação dos impedimentos e conflitos do contexto de pesquisa; em segundo lugar, apontaremos questões relativas à língua utilizada para as ACs, finalmente, indicaremos os procedimentos éticos seguidos.

3.1. Validação em relação ao contexto de pesquisa

Em relação ao fato de a pesquisadora ser também professora e colaboradora junto à coordenação pedagógica da escola, contexto diferente, portanto, dos encontrados na França, podemos dizer que isso não invalida a pesquisa já que, como já colocamos, valorizamos a subjetividade, vendo, nela, algumas vantagens (Barbier, 1983): a primeira, segundo Clot (1999), é que a observação do trabalho não interfere no trabalho. Ao contrário, o fato de que alguém observa o trabalho é positivo, já que o participante vai agir como pensa que se deve agir nesse métier. A segunda, relacionada com nosso contexto de estudo, é que o maior conhecimento do contexto da pesquisa pode ajudar a realizar a coleta de dados, a permitir a reunião de vários textos que circulam na escola e a facilitar a compreensão e interpretação da situação de trabalho.

Em relação aos problemas que poderiam ser apontados, segundo outras linhas de pesquisa, pela proximidade entre pesquisador, escola e professor voluntário e relacionados à condução das autoconfrontações, podemos dizer que tomamos algumas precauções para garantir a validade da pesquisa. Assim, tentando minimizar esses efeitos, procuramos, durante as autoconfrontações, adotar uma postura mais próxima à de um pesquisador e fazer perguntas e comentários menos parecidos com os de alguém envolvido na coordenação pedagógica da escola, que poderia adotar uma postura de formador do professor voluntário. Assistindo posteriormente às autoconfrontações, podemos dizer que isso foi possível, em alguns momentos, e, em outros, não. Na verdade, sabemos que é impossível apagar completamente os traços de envolvimento com a escola, já que eles fazem parte da

situação de trabalho e do contexto de produção dos textos das ACs, como veremos na análise. Por isso, lembramos que não é de nosso interesse realizar uma pesquisa que valorize uma pretensa objetividade, apagando qualquer traço de subjetividade do pesquisador. Como já colocamos, acreditamos, ao lado de Barbier (1983), que esse envolvimento, em lugar de invalidar os dados, enriquece-os. Sobretudo quando encaramos as ACs como possíveis instrumentos a serem adotados por escolas, dentro de um projeto renovado de desenvolvimento de professores.

Quanto à interpretação dos dados, podemos dizer, à luz de Barbier (1983), que o conhecimento da situação de pesquisa enriquece também a análise, já que não se pode conhecer o que nos interessa sem que se faça parte da pesquisa, sem que se esteja implicado pessoalmente pela experiência. Além disso, o próprio Bronckart (2004a) propõe, em seu projeto, que os textos dos próprios pesquisadores envolvidos na pesquisa sejam incluídos no conjunto de textos que circulam na situação de trabalho. Sendo assim, sabendo que é impossível ter uma visão imparcial dos dados coletados e assumindo que as interpretações de nossos dados implicam um viés de subjetividade, reafirmamos a riqueza de uma análise na qual estamos pessoalmente e integralmente implicados.

3.2. Validação em relação à língua usada nas autoconfrontações

Um outro aspecto a ser considerado é a língua usada para a coleta de dados, ou seja, para as autoconfrontações. Como já mencionamos, Paulo sempre optava por falar em francês com os professores, mesmo quando nos encontrávamos nos corredores ou na cantina da escola e mesmo fora da escola. Na verdade, apesar de não existirem regras a esse respeito, os professores sempre procuram falar em francês na presença de alunos e com franceses. Entre brasileiros, a língua escolhida varia entre o português e o francês, dependendo da intimidade que se tem. O português é escolhido em momentos mais informais, de maior intimidade. O francês é usado como língua profissional e é, efetivamente, mais fácil discutir questões ligadas ao trabalho em francês, devido ao vocabulário utilizado, pertencente à área da didática do francês e também porque todos os livros, programas e documentos prescritivos são escritos em francês. É comum, ao falarmos em português, usarmos

palavras em francês, pois sua tradução é difícil, desconhecida ou não transparente. Além das prescrições na escola serem em francês, todos os cursos, situações de formação de professores, reuniões, também são em francês. O próprio diálogo com superiores é feito em francês, já que, na maioria das vezes, trata-se da língua materna deles. O português é usado normalmente apenas com pessoas que não falam francês, como, por exemplo, algumas secretárias, porteiros, administrativos, entre outros.

Por todas essas razões, as autoconfrontações foram realizadas em francês. Aliás, a escolha da língua nem foi determinada anteriormente, talvez pelo fato de a pesquisa ter sido vista por Paulo como parte de sua formação. Sendo parte da formação, falando-se sobre as aulas de francês, tratando-se do diálogo entre Paulo e um professor e colaborador junto à coordenação pedagógica da escola, parecia totalmente natural que as autoconfrontações fossem realizadas em francês. Talvez se elas tivessem sido feitas em português, o estranhamento fosse maior, já que seria menos habitual.

O único problema real acarretado pelo uso da língua francesa foi a tradução, que trouxe dificuldades, a começar pelas palavras dificilmente traduzíveis por pertencerem ao campo da didática do francês como língua estrangeira. Esse obstáculo inicial, entretanto, acabou se revelando, como veremos a seguir, um índice importante para a detecção de uma unidade de análise.

3.3. Procedimentos éticos

Antes de iniciar as filmagens, foi pedido o consentimento do coordenador pedagógico da escola, do professor voluntário para o estudo, e dos alunos, ainda que os filmes que mostram algumas cenas com os alunos não tenham sido usados.

Posteriormente, os seguintes documentos foram entregues à comissão de ética da PUC/SP:

- dados da pesquisadora e da pesquisa;
- projeto de pesquisa;
- termos de consentimento assinado pelo professor voluntário e pelo coordenador pedagógico da instituição escolar;

- termos de compromisso da pesquisadora responsável e da instituição para cumprir os termos da Resolução MS/CNS – nº 196/96 e suas complementares do Conselho Nacional de Saúde (CNS) sobre pesquisa envolvendo seres humanos.

Uma vez apontados os aspectos que garantem a confiabilidade dos dados e as particularidades das autoconfrontações desenvolvidas, passamos para a explicação dos procedimentos de seleção dos segmentos das ACs.

Capítulo 4
Procedimentos de seleção de dados

Neste capítulo, apresentaremos os procedimentos que utilizamos para selecionar os dados que constituem a pesquisa. Na primeira seção, indicaremos os procedimentos que seguimos para selecionar os textos a serem analisados. Na segunda seção, apresentaremos os procedimentos para seleção dos segmentos das ACs que analisamos.

4.1. Procedimentos de seleção dos textos a serem analisados

Esta seção objetiva explicar como os dados foram escolhidos e constituídos. Antes de mais nada, é importante relembrar a classificação de Bronckart (2000), de três tipos de textos relacionados ao trabalho do professor, inserindo nossos dados nessa classificação:

- os textos correspondentes às condutas verbais e não verbais dos actantes efetivamente desenvolvidas durante a realização de uma tarefa, que mostram *o trabalho realizado*[137]. Em nossa pesquisa, os textos produzidos em sala de aula, registrados em vídeo;
- os textos da fonte do agir[138], que caracterizam o trabalho prescrito e que têm o objetivo de preparar, organizar e planificar o trabalho, definindo e atribuindo as tarefas a categorias particulares de actantes, mencionando aspectos das condições de sua realização etc. No nosso caso, podemos considerar vários textos já mencionados como fazendo parte dessa categoria. Por exemplo, o questionário de satisfação entregue aos alunos; a ficha de preparação de aulas, as NFP, o texto que apresenta o programa de curso, bem como o programa propriamente dito. Desses textos, propomo-nos a analisar apenas o texto que apresenta o curso avançado, pelas razões que explicitaremos logo em seguida. Os outros textos, no entanto, aparecem nos anexos e, como já mencionado,

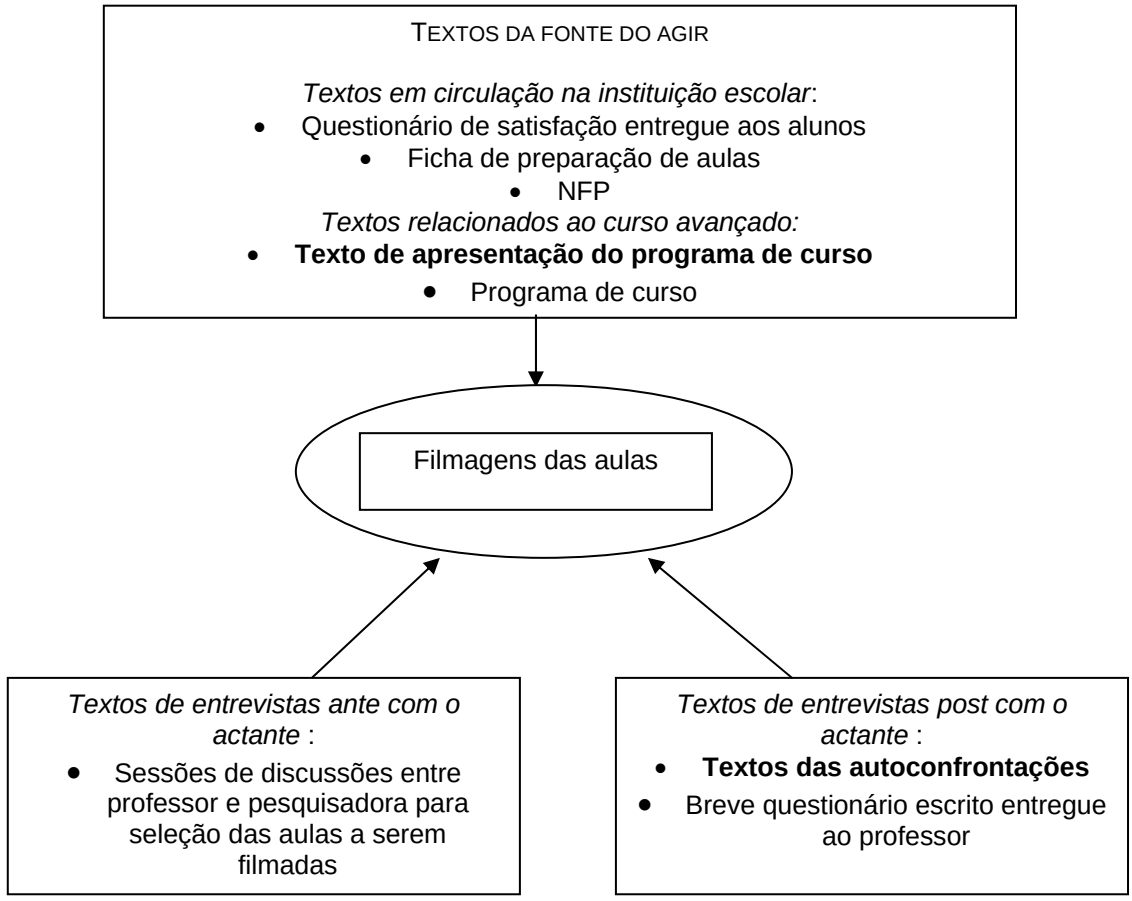
[137] Estamos usando aqui a nomenclatura proposta por Clot (1999, 2001) e mencionada em nossa *Fundamentação Teórica*. Bronckart (2004 a :120) fala em trabalho real.
[138] Segundo Bronckart (2004 a :119 ; 120), trata-se de : textes de *l´entour-amont* de l´agir.

foram descritos brevemente para ajudar a melhor compreender o contexto de pesquisa e fornecer subsídios para a discussão dos resultados;

- os textos de entrevistas realizados com os actantes observados, tanto antes como depois da realização da tarefa. Trata-se, assim, de textos que mostrariam o trabalho avaliado pelos actantes. Em nossa pesquisa, são os textos gravados em áudio e produzidos durante as sessões de discussão sobre o curso avançado, os textos produzidos durante as autoconfrontações e o pequeno questionário respondido por Paulo, dois anos após a coleta dos dados, apenas para fornecer subsídios para a discussão dos resultados. Desses textos, propomo-nos a analisar os textos produzidos durante as autoconfrontações, pelas razões que explicitaremos logo a seguir.

Procurando melhor exemplificar o conjunto de textos que constitui nosso objeto de análise, reproduzimos abaixo o esquema apresentado por Bronckart (2004a:119), adaptado a nossa pesquisa e a nossos dados.

Conjunto de textos que envolvem a situação de trabalho em nosso contexto de estudo:



É importante salientar que apenas os textos em negrito no esquema acima foram selecionados para análise, ou seja, optamos por realizar a análise apenas do texto que apresenta o curso avançado e dos textos produzidos durante as autoconfrontações[139], pelas seguintes razões:

- em primeiro lugar, a necessidade de delimitar o campo de análise e os dados, procurando constituir um objeto factível de pesquisa;
- em segundo lugar, em relação aos dois textos que pertencem à categoria do entorno precedente ao agir, podemos dizer que a escolha pelo texto de apresentação do curso e não pelo programa foi condicionada pelos seguintes fatores:

a) a semelhança de seu estatuto com o dos textos já analisados pelo grupo ALTER-LAEL e por Bronckart & Machado (2004) e Bronckart & Machado (2005), que mostram resultados interessantes sobre as prescrições mais gerais do trabalho do professor[140];
b) o fato desse texto ter menos informações categorizadas em itens e prestar-se mais a uma análise discursiva que procurará verificar os mecanismos enunciativos e as funções atribuídas aos protagonistas do agir que são por ele colocados em cena;

- em terceiro lugar, no que diz respeito às aulas filmadas, parece-nos importante dizer que descartamos desde o início esses dados, por duas razões:

a) as aulas filmadas levariam à necessidade de analisarmos as condutas não verbais, uma vez que a análise apenas do verbal, atualmente, é considerada como insuficiente para se compreender um agir linguageiro que é diretamente relacionado

[139] É importante ressaltar que não temos a pretensão de explicar ou compreender tudo que diz respeito ao trabalho do professor apenas com esses dados. Se, por um lado, sabemos que os dados que analisamos não permitem compreender todas as dimensões do trabalho do professor, por outro lado, a quantidade de dados que analisamos é totalmente compatível com a necessidade de limitar o escopo da pesquisa para podermos realizá-la.
[140] Diga-se de passagem que um dos problemas que Amigues e Saujat freqüentemente apontam é o fato dessas prescrições ficarem de lado, quando se busca compreender o trabalho educacional, como se elas não fossem constitutivas dele, mas exteriores a ele.

ao não verbal[141]. Essa análise fugiria a nosso campo de estudo, mais centrado na análise de textos;

b) além disso, pareceu-nos mais interessante nos aprofundarmos nas questões envolvendo as autoconfrontações que parecem ser um campo novo de estudo, permitindo detectar aspectos que vão além do *trabalho* efetivamente *realizado* (diretamente observável, que aparece nas filmagens de aulas) e revelar aspectos do *trabalho real*, que pode nos dizer sobre os efeitos do trabalho sobre o próprio trabalhador.

Assim, o corpus definitivo é constituído pelo texto de apresentação do curso de nível avançado e por segmentos dos textos produzidos durante as autoconfrontações.

Além desses textos que serão efetivamente analisados, foram selecionados outros textos que também circulam na escola, em função dos dados colhidos durante as autoconfrontações, apenas para fornecer subsídios para a interpretação, discussão dos resultados e conclusões de nossas análises, não sendo objeto de análise. São eles:

a) o questionário de satisfação dos alunos entregue no final de cada semestre e já apresentado anteriormente, com o objetivo de mostrarmos que alguns de seus conteúdos podem exercer alguma influência no agir do professor, já que se trata de um dos textos que circula na escola e que, como vimos, avalia o trabalho do professor;

b) o programa de curso, apresentado anteriormente, para que o leitor possa compreender os conteúdos abordados durante as aulas e, conseqüentemente, evocados nas autoconfrontações;

c) as NFP (noções fundamentais compartilhadas), já que elas materializam os conceitos provenientes da didática do FLE que circulam na instituição escolar, mesmo antes de terem sido oficialmente escritas, em 2005;

[141] Trata-se da análise multimodal.

d) a ficha de preparação de aulas, já que esta apresenta alguns aspectos do trabalho do professor, como a noção de objetivo, apresentada na *Fundamentação Teórica*;

e) pequeno questionário com perguntas escritas para o professor, visando a melhor conhecê-lo e saber sua opinião sobre o trabalho realizado durante a pesquisa.

4.2. Procedimentos de seleção dos segmentos das ACs a serem analisados

Esta seção tem por objetivo apontar os segmentos das ACs que foram analisados, explicando o critério usado para essa escolha e indicando sua duração.

O critério mais importante de seleção dos segmentos das ACs que foram analisados é o temático, isto é, selecionamos segmentos em que se tematizam:

a) questões referentes à didática (visto que consideramos que estes são elementos configuradores do trabalho educacional). Em relação a esse critério, é necessário salientar que escolhemos temas abordados atualmente na área da didática do FLE e, por isso, bastante presentes no conjunto de textos orais e escritos que circulam na escola. Os temas foram: a noção de objetivo, a expressão oral, a compreensão oral (sobretudo o uso de vídeos) e o trabalho com computadores, no CAI. Esse último tema, aliás, tinha sido objeto de toda uma filmagem, pois uma das aulas filmadas foi dada no CAI, com o uso de vídeos e computadores;
b) questões referentes ao curso de CA e/ou a seu programa.

Para termos uma idéia da duração das ACs, dos segmentos analisados e dos temas neles abordados em relação aos critérios, vejamos o quadro abaixo.

Quadro 12: Segmentos escolhidos das ACs.

ACs	Duração	Segmento analisado	Temas abordados (critérios a ou b)
1	55 min	9 min 0h09 à 0h18	Noção de objetivo. Compreensão oral (vídeo). Oral x escrito. Programa do CA - quantidade de material.
2	50 min	14 min 0h à 0h02 + Observação do vídeo 0h08 à 0h16 + Observação do vídeo 0h22 à 0h26	Noção de objetivo. TICE. Programa do CA – folheto turístico, trabalhado enquanto gênero.
3	43 min	10 min 0h01 à 0h11	TICE.
4	57 min	13 min 0h11 à 0h14 + Observação do vídeo 0h23 à 0h31 + Observação do vídeo 0h50 à 0h52	Compreensão oral – vídeo. Oral x escrito. Programa do CA – dificuldade em articular os dois módulos.

Além disso, é importante salientar algumas características dos textos das autoconfrontações, que ajudam a compreender as falas do professor e da pesquisadora, assim como a duração dos segmentos escolhidos em relação às falas transcritas. A primeira característica é o fato de, durante as ACs, muitos momentos serem dedicados à observação do filme. Nesses momentos, praticamente, não há fala entre pesquisador e o professor. Uma outra característica, desta vez peculiar a nosso contexto de autoconfrontação, é o fato de que Paulo, em vários momentos, procurava sua ficha de preparação de aula, para ajudar a lembrar-se do que havia feito e poder, segundo ele, melhor contribuir para as discussões. A terceira característica diz respeito ao tipo de interação estabelecida, em que, na maior parte das vezes, o professor tem turnos mais longos que o pesquisador, cujo papel parece se concentrar em pedir explicações, suscitar comentários, deixando, muitas vezes, a palavra com o professor. Todas essas razões ajudam a explicar por que selecionamos segmentos mais curtos, mas menos entrecortados de imagens, mostrando um diálogo mais longo sobre o agir do professor e mais rico para a análise.

Após termos explicado como os dados foram selecionados, veremos no próximo capítulo, os procedimentos de análise dos dados.

Capítulo 5
Procedimentos de análise dos dados

Este capítulo tem por objetivo apresentar os procedimentos usados para a análise dos dados.

Como já mencionado na *Fundamentação Teórica*, a base para a análise dos dados foi o Interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1997), sobretudo no que diz respeito ao contexto geral, ao contexto de produção dos textos, aos tipos de discurso e aos mecanismos enunciativos. Também, de acordo com o que já explicitamos na *Fundamentação Teórica*, outros conceitos, de outros autores, sobretudo das teorias da enunciação francesas foram usados, tais como de Maingueneau (1991/93/94/96; 2001) e de Authier-Revuz, (2001). Foram também consultados outros textos produzidos a partir do quadro teórico do ISD e que estudam atualmente questões discursivas relacionadas ao trabalho, tais como a proposta de uma metodologia discursiva de análise dos dados produzidos em situações de trabalho educacional (Bronckart & Machado, 2004; Bronckart & Machado, 2005; Bulea & Fristalon, 2004; Filliettaz, 2004; Bueno, 2005).

Após a análise discursiva propriamente dita, os dados foram reinterpretados à luz de conceitos da Ergonomia e Clínica da Atividade. Assim, procuramos fazer uma análise com duas entradas: a primeira, pela análise textual, segundo o ISD, e a segunda, mais interpretativa, pelas noções ligadas à análise do agir nas situações de trabalho. A respeito dessa análise mais interpretativa, parece-nos importante citar Charaudeau & Maingueneau (2002:39) sobre a análise de conteúdos. Segundo esses autores, nos anos 70, após o aparecimento da análise do discurso (AD), a análise de conteúdo, que é anterior à AD, foi colocada de lado, pelo menos na França. Porém, após essa fase inicial de desuso, ela vem sendo incorporada às análises que combinam variantes da análise de conteúdos. Atualmente, ela é muitas vezes associada à AD e a outras pesquisas que tratam dos atos de linguagem, da enunciação, entre outras (Charaudeau & Maingueneau, 2002:40;41). Dessa forma, a análise mais interpretativa servirá, para nós, como uma maneira de abordar alguns conteúdos, porém sendo sempre associada à análise discursiva dos textos.

Exemplificamos, a seguir, os planos e as categorias usadas para ambas as entradas da análise.

5.1. Planos e categorias de análise

Como já mencionamos, os dados foram analisados primeiramente segundo os pressupostos teóricos do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart,1997), com contribuições das teorias da enunciação francesas (Maingueneau 2001, Authier-Revuz, 2001). A partir do interacionismo sociodiscursivo, foram criados quatro grandes planos de análise: plano dos conteúdos, plano enunciativo, plano da organização textual e plano semântico.

5.1.1 Plano dos contextos

Esse primeiro plano diz respeito à identificação do contexto em que os textos foram produzidos. Essa categoria visa a apontar elementos do contexto sociointeracional mais amplo da pesquisa e do contexto de produção mais restrito dos textos, sem os quais a análise do texto, em si mesma, não é válida.

Assim, no que diz respeito a esse plano, no âmbito mais geral do contexto da pesquisa, procuramos identificar elementos que caracterizassem e descrevessem a didática do FLE e a situação atual nas escolas de línguas, na França e em São Paulo. Buscamos, ainda, melhor descrever o contexto de trabalho na escola na qual esta pesquisa foi realizada, para que possamos melhor compreender alguns elementos das análises.

No que diz respeito ao contexto de produção dos textos, procuramos identificar as seguintes categorias, baseadas no contexto físico e social dos textos, como colocado por Bronckart (1997):

Contexto físico	**Contexto social**
▪ Emissor	▪ Enunciador (função social do emissor)
▪ Receptor	▪ Destinatário (função social do receptor)
▪ Local de produção	▪ Lugar social
▪ Momento de produção	▪ Objetivo(s) da interação (o(s) efeito(s) que o enunciador quer produzir sobre o destinatário)

Na análise dos dados, chamamos de contexto de produção quando discutimos dados observáveis, que são facilmente atestáveis por elementos do contexto físico ou social. Por outro lado, procuramos usar o termo situação de ação de linguagem quando se trata das hipóteses por nós levantadas sobre o contexto, a partir das análises dos mecanismos enunciativos.

Além disso, uma de nossas preocupações foi a de identificar o gênero de texto ao qual pertence o texto de apresentação do curso. Para tanto, servimo-nos de análises propostas por Bronckart & Machado (2005), mas também dos três níveis de análise apontados por Filliettaz (2004) que visam a identificar as dimensões prefigurativas, prescritivas e procedimentais de textos que, segundo esse autor, têm um "ar de família" e podem ser classificados dentro da categoria de textos "procedimentais".

Como já mencionamos anteriormente, segundo Filliettaz (2004: 155;156), os textos que podem ser considerados procedimentais teriam características básicas que se organizam em três níveis:

- No nível da *prefiguração* da ação: esses textos conteriam um discurso antecipatório utilizado pelos actantes p/ transmitir a seus coactantes informações que vão contribuir para a realização das futuras ações, constituindo-se, assim, em uma antecipação da ação;
- No nível da *prescrição*: tratar-se-ia de textos de tipo diretivo, podendo variar da sugestão à ordem, podendo ser menos ou mais incitativos;
- No nível do *procedimento*: seriam textos que apresentam um conjunto organizado de operações que realizam a transformação de um estado inicial em um novo estado, que explicam como fazer.

Sendo assim, procuramos verificar se o texto que analisamos continha essas dimensões e se poderia ser classificado dentro dessa categoria.

5.1.2. Plano enunciativo

Serão analisados, nesse plano, os mecanismos enunciativos. Com essa análise, identificaremos, na linha de Bronckart (1997), de Charaudeau e Maingueneau (2002:230) e de vários outros autores, “como o locutor imprime sua marca no enunciado, se inscreve na mensagem (implícita ou explicitamente) e se situa em relação a essa mensagem”. Para isso, examinaremos o que se costuma chamar de marcas ou traços enunciativos, isto é, as unidades lingüísticas que indicam como o enunciado remete à sua enunciação: pronomes pessoais de primeira e segunda pessoas (dêiticos), desinências de verbos, advérbios de tempo, verbos modalizadores, adjetivos afetivos, dêiticos espaciais (aqui, lá, atrás etc.), temporais (hoje, agora, amanhã etc.), e os tempos verbais utilizados, entre outros. Além disso, procuramos encontrar dados sobre as seguintes categorias de análise:

- vozes;
- modalizações.

Em relação às vozes, baseamo-nos em Maingueneau (2001) e Authier-Revuz (2001), procurando detectar marcas da heterogeneidade discursiva, da polifonia presente nos textos, quer se tratasse da heterogeneidade mostrada ou constitutiva. Para tanto, buscamos identificar:

a) marcas lingüísticas dos tipos de discurso reportado[142]:

- discurso direto;
- discurso direto livre;
- discurso indireto;
- discurso indireto livre ;
- modalização autonímica.

b) marcas lingüísticas que permitem identificar a quem se atribui a responsabilidade enunciativa ou, em outras palavras, as diferentes vozes presentes nos dados analisados.

[142] Referimo-nos aqui às diferentes formas do discurso reportado, diferente da categoria tipos de discurso, proposta por Bronckart (1997).

O último fenômeno apontado no item *a)* refere-se à presença de uma heterogeneidade que é constitutiva. Por isso, além das marcas explícitas do discurso relatado, levando em conta a categoria da modalização autonímica, procuramos identificar palavras pertencentes ao jargão profissional, como o uso de um léxico ou de expressões vindas da área da didática, da didática do francês língua estrangeira e mesmo da escola ou do programa de curso. Aliás, muitas dessas palavras são tão características da didática do FLE, que elas são dificilmente traduzíveis em português. A nosso ver, essas palavras mostram a presença de vozes vindas de outras instâncias e encaixam-se, como colocam Authier-Revuz (2001:22;23) e Maingueneau (2001:167), em mais um procedimento de inserção de vozes, a não coincidência do discurso consigo mesmo.

Em relação às modalizações, adotamos a classificação proposta por Bronckart (1997), distinguindo:

- modalizações lógicas: combinação das modalizações aléticas e epistêmicas;
- modalizações deônticas;
- modalizações apreciativas;
- modalizações pragmáticas.

5.1.3. Plano da organização textual

O terceiro plano é o da infra-estrutura geral do texto, incluindo seu plano global e os tipos de discurso que o constituem. O plano global do texto nos permitirá identificar os conteúdos que são mobilizados e como se desenvolvem seqüencialmente. Já a identificação dos tipos de discurso permite mostrar como o texto se organiza em diferentes “mundos discursivos”, sempre relacionados às características do contexto de produção. Para a identificação desses tipos de discurso, aliás, é fundamental a identificação de muitas marcas enunciativas elencadas no item anterior.

Sendo assim, identificamos, primeiramente, o plano global dos textos, por meio da enumeração dos diferentes temas neles abordados. Daremos, assim, uma idéia da progressão temática, contribuindo para permitir uma melhor compreensão dos textos estudados.

Em seguida, identificamos os tipos de discurso presentes nos textos por meio do levantamento das marcas que caracterizam cada tipo: discurso interativo, discurso teórico, relato interativo, narração.

5.1.4. Plano semântico: registros/figuras do agir e de seus elementos constitutivos

Finalmente, o último plano que servirá de base para a nossa análise é o das figuras do agir e de seus elementos constitutivos (re-)configurados nos textos. Nesse plano, utilizamos algumas categorias propostas por Bronckart e Machado (2005) e por Bulea e Fristalon (2004), que são as seguintes:

a) Para a análise do texto de apresentação de curso:

- identificação de representações do agir e distinção entre: agir fonte, agir prescritivo e agir decorrente;
- identificação e distinção entre quatro registros do agir: agir situado, agir evento passado, agir experiência, agir canônico.

b) Para a análise dos textos produzidos nas autoconfrontações:

- identificação e distinção entre quatro registros do agir: agir situado, agir evento passado, agir experiência, agir canônico.

No quadro abaixo, podemos ver os textos e as categorias de análise escolhidas para analisá-los:

Quadro 13: Textos analisados e categorias de análise.

Textos analisados	Categorias de análise
• **Análise do texto de apresentação do programa de curso.** • **Análise das autoconfrontações.**	• Mecanismos enunciativos: dêiticos, desinências verbais, vozes e modalizações (Bronckart, 1997; Maingueneau, 2001; Authier-Revuz, 2001); • Plano global do texto e tipos de discurso (Bronckart, 1997); • Figuras/registros do agir e de seus elementos constitutivos (Bronckart & Machado, 2005; Bulea & Fristalon, 2004).

5.2. Categorias de análise e perguntas de pesquisa

Nesta seção, indicaremos a relação dos textos analisados com nossas perguntas de pesquisa, procurando mostrar para o leitor qual dos textos permitiu responder a qual pergunta, além de indicar quais categorias de análise são propostas para cada texto e para as perguntas. Nos itens que veremos a seguir, temos a relação das perguntas de pesquisa com os textos selecionados e com as categorias utilizadas para a análise dos dois conjuntos de textos e para as relações entre ambos.

A) Perguntas relacionadas ao texto de apresentação do curso

Como apresentado na *Introdução*, as perguntas relacionados ao texto de apresentação do curso são as seguintes:

a) Como os protagonistas do agir (professor, alunos, escola) são representados?

b) Como esse texto é caracterizado do ponto de vista enunciativo-discursivo? E do ponto de vista de sua organização textual? A que gênero ele pertence?

c) Que registros/figuras do agir são tematizados?

Para responder essas perguntas, abrangemos três planos ou níveis de análise:

- **O plano enunciativo**, no qual verificamos as marcas ou traços enunciativos, as vozes e as modalizações;
- **O plano da organização textual**, no qual analisamos os conteúdos temáticos que compõem o plano global do texto e os tipos de discurso, a partir das análises feitas no plano enunciativo;

- **O plano semântico**, no qual analisamos as representações do agir, segundo Bronckart e Machado, 2005 e os registros ou figuras do agir, segundo Bulea e Fristalon, 2004.

B) Perguntas relacionadas aos textos das autoconfrontações

Como apresentado na *Introdução*, as perguntas relacionados aos textos das autoconfrontações são as seguintes:

a) Como os protagonistas do agir (professor, alunos, escola) são representados?

b) Como é caracterizado do ponto de vista enunciativo-discursivo o texto das autoconfrontações? E do ponto de vista de sua organização textual?

c) Que instâncias prescritivas intervêm no agir/trabalho do professor?

d) Há indícios de impedimentos e/ou dificuldades ao agir do professor?

e) Que registros/figuras do agir são tematizados? Que elementos constitutivos do agir e característicos do métier de professor são tematizados?

f) Como o professor avalia seu agir e o agir de outros?

Para responder essas perguntas, abrangemos três planos ou níveis de análise:

- **O plano enunciativo**, no qual verificamos as marcas ou traços enunciativos, as vozes e as modalizações;
- **O plano da organização textual**, no qual analisamos os conteúdos temáticos que compõem o plano global do texto e os tipos de discurso, a partir das análises feitas no plano enunciativo;

- **O plano semântico**, no qual analisamos as representações do agir, segundo Bronckart e Machado, 2005 e os registros ou figuras do agir, segundo Bulea e Fristalon, 2004.

C) Perguntas relacionadas aos dois conjuntos de textos

As três perguntas abaixo foram respondidas por meio da interpretação das análises dos textos escolhidos, e não por meio de categorias específicas.

a) Quais são as inter-relações entre as análises do texto de apresentação de curso e dos textos das autoconfrontações?

b) Como podemos interpretar essas inter-relações dentro do contexto da situação atual da escola? E no contexto mais amplo da situação das escolas de língua atualmente?

c) Que contribuições teórico-metodológicas as análises desenvolvidas trazem para as finalidades mais amplas do projeto do Grupo ALTER?

Para responder essas perguntas, recorremos às análises dos dois conjuntos de textos, procurando comparar os resultados encontrados em ambas.

Após essas etapas de análise dos dados, procuramos cruzar os resultados obtidos com conceitos como: trabalho prescrito, trabalho realizado, trabalho real, impedimentos e instrumentos que estão inscritos na tradição do métier de professor.

A partir daí, procuramos criar categorias que pudessem ajudar a compreender o trabalho prescrito para o professor, os impedimentos que o professor teve que enfrentar, assim como o uso que o professor faz de instrumentos simbólicos ou materiais inscritos na tradição do métier. O quadro abaixo aponta possíveis subcategorias que podemos identificar em nossos dados:

Quadro 14: Subcategorias de análise.

Trabalho prescrito	Impedimentos	Instrumentos inscritos na tradição do métier
▪ pela didática ou pela didática do FLE; ▪ pela escola ou pelo programa de curso; ▪ pelo próprio professor (às vezes em função dos alunos).	▪ escola; ▪ programa de curso; ▪ alunos; ▪ determinantes externos.	▪ instrumentos simbólicos; ▪ instrumentos materiais.

Para identificar a origem do trabalho prescrito, servimo-nos da análise discursiva que indica a heterogeneidade mostrada e constituída nos textos. Através das diferentes vozes encontradas, procuramos compreender as prescrições que intervêm no trabalho do professor.

Em relação aos impedimentos ao agir do professor, buscamos, de maneira mais interpretativa, identificar suas origens, utilizando as categorias acima descritas. Assumimos que existem impedimentos quando o professor revela não ter podido realizar o trabalho prescrito, planificado por ele mesmo. Explicamos melhor essas categorias:

- consideramos os impedimentos causados pela escola, quando os outros trabalhadores da escola ou as condições materiais fornecidas pela escola dificultam a realização do trabalho;
- consideramos o programa de curso como origem do impedimento, quando o professor fala da dificuldade em realizar o que está prescrito pelo programa;
- os alunos são considerados origem de um impedimento quando o professor não pode realizar o trabalho prescrito por causa deles.

Outro índice de grande importância para a análise dos impedimentos foi o das modalizações, sobretudo as pragmáticas e as apreciativas.

Para analisar o uso de instrumentos, fizemos uma análise semântica dos verbos e predicados, procurando identificar quais predicados indicam uso de instrumentos, seja através do próprio verbo, seja através de seu complemento. Em seguida, verificamos de quais instrumentos o professor faz uso e se esses instrumentos são simbólicos ou materiais. Além disso, para verificar se o professor

considera que os alunos têm ou não capacidades, baseamo-nos, também, na análise semântica dos predicados identificando, nesse caso, se eles indicam atividade mental ou capacidades.

Além dessas categorias relacionadas ao trabalho do professor, utilizamos, também, outros conceitos mais amplos, já apresentados na *Fundamentação Teórica*, e que contribuíram para a discussão dos resultados das análises, tais como:

- trabalho realizado;
- trabalho real;
- artefatos e instrumentos;
- reconcepção, renormalização, auto-prescrição;
- gênero profissional.

Acreditamos que o conjunto dessas análises nos permitirão uma compreensão/interpretação menos ingênua desses textos, conforme prega Bronckart (1997) ao defender uma “metodologia interpretativa compreensiva”, além de inúmeros autores que tomam a linguagem como seu objeto, como Ricoeur (1986).

Tendo apresentado a metodologia de coleta e os procedimentos teórico-metodológicos de análise dos dados, passamos, nos capítulos a seguir, para os resultados das análises dos dois textos, e para a apresentação das relações das análises.

Parte IV
Resultados das análises

“La recherche comporte et comportera toujours une part importante d´activité créatrice”.

Pierre Joliot

“S´il fallait étudier toutes les lois, on n´aurait pas le temps de les transgresser”.

Johann Wolfgang von Goethe

Nesta parte, apresentaremos os resultados das análises dos dados, que foi dividida em três capítulos: no primeiro, analisaremos o texto de apresentação do programa do curso avançado[143]. No segundo, analisaremos as autoconfrontações[144]. Finalmente, no terceiro capítulo, propomos uma ampliação dos resultados dessas análises, estabelecendo relações entre os dois conjuntos de textos analisados e interpretando-os dentro do quadro mais amplo da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade.

Capítulo 1
Análise do texto de apresentação do programa de curso

Este capítulo será dividido em quatro partes: contexto geral de produção do texto, gênero a que pertence, mecanismos enunciativos, plano global e tipos de discurso e, finalmente, registros do agir e os elementos constitutivos do agir. Abrangemos, assim, pelo menos parcialmente, três níveis de análise:

- nível enunciativo;
- nível organizacional;
- nível semântico.

1.1. Análise do contexto geral de produção do texto

Como já mencionamos, o texto de apresentação do curso avançado foi produzido pelo GRAD (*groupe de recherches et d'applications en didactique*) que tinha por objetivo sugerir uma proposta de utilização dos dois livros que já haviam sido escolhidos pela Coordenação Pedagógica. Também como já citamos, esse GRAD compunha-se de uma equipe de quatro professores e dois diretores, escolhidos pela coordenação pedagógica da escola por darem aulas no nível avançado e serem considerados competentes no campo da didática. Essa equipe trabalhou em uma

[143] Ver anexo 1.
[144] Ver anexo 3 (ACs em francês) ou 4 (ACs em português).

das filiais da escola durante 15 horas, divididas em cinco sessões de três horas. Ao final dessas reuniões, foram produzidas duas pastas contendo: o programa do curso, atividades e documentos complementares, que poderiam ser utilizados pelos professores para preparar suas aulas, e um texto, de duas páginas, que apresentava o trabalho elaborado pelo grupo. É esse último texto que foi analisado neste trabalho. Ele se destina aos professores que darão aulas nesse nível, e, por essa razão, encontra-se na primeira página das pastas que contêm os documentos.

O texto em questão tem duas páginas, começando com um título (GRAD *Cours Avancé*) e um subtítulo (*Présentation*). Trata-se de um texto corrido, com algumas organizações em itens, terminando por uma assinatura dos participantes do grupo que o elaborou. No entanto, o texto não está claramente endereçado a ninguém: é no seu corpo que identificamos o destinatário, através das marcas de pessoa. Ele também não está datado, e é através do texto que identificamos quando foi escrito. Entretanto, como ele se encontra na primeira página das pastas produzidas pelo GRAD, funciona como uma página de apresentação do programa, endereçada aos que o utilizarão, os professores.

Analisando o contexto de produção desse texto, podemos dizer, em relação a seu contexto físico, que o texto foi escrito na unidade da escola em que as reuniões foram realizadas, localizada em um bairro nobre de São Paulo, durante a última reunião das cinco reuniões de três horas. Portanto, até mesmo o lugar de sua produção aponta para suas características institucionais. Ele foi escrito pelo grupo do GRAD que aparece explicitamente designado no final do texto e destinado aos professores do curso avançado.

Em relação a seu contexto sociosubjetivo, é importante ressaltar que a unidade em que o GRAD se reuniu era também a unidade com mais alunos e com mais cursos de CA. O enunciador revelado pelo texto é o grupo do GRAD, composto por seis pessoas. Temos aí um fato interessante, pois essas seis pessoas eram, na verdade, quatro professores (linhas 54 a 57) e dois diretores (linhas 59 e 60), separadas por um articulador que exprime a adição (linha 58: *et*), mas que marca, ainda assim, uma separação entre os dois grupos. Esse grupo acaba por constituir um enunciador coletivo, que fala de dois lugares sociais: ao mesmo tempo em que veicula o lado da instituição, da escola em que o texto foi produzido, tenta veicular também o lado dos professores, já que quatro professores participaram do GRAD. O

enunciador coletivo explicitado nos textos mostra, então, uma combinação estratégica de dois enunciadores, um mais do lado da escola, e outro mais do lado dos professores, procurando assegurar a autoridade, mas também se aproximar dos professores, o que, provavelmente, reflete-se no texto analisado, o que veremos na análise.

Quanto ao destinatário do texto, como já mencionamos, ele não está explícito. Podemos inferir, pelo contexto em que foi escrito, que os destinatários são os professores que dão ou darão aulas no curso de nível avançado. O objetivo do texto é o de apresentar o trabalho desenvolvido pelo grupo, explicando em linhas gerais o que se espera do professor e dando orientações para o futuro. Refletindo sobre os efeitos que o enunciador quer produzir no destinatário, podemos acrescentar, também, que ele tem a intenção de convencer o destinatário sobre a validade do novo programa, para que ele o adote realmente, no plano acional. Para atingir esse objetivo, o enunciador coletivo procura atestar a seriedade do trabalho, mostrando que partiram de algo que já existia e complementando-o. Com o mesmo intuito, o enunciador coletivo anuncia também possíveis trabalhos futuros, procurando mostrar que o professor poderá contribuir para enriquecer o trabalho. Todas essas considerações sobre o objetivo do texto nos levam a esperar que ele se caracterize por ser fortemente argumentativo, procurando persuadir os professores de que o programa deve ser seguido.

Uma vez discutido o contexto em que o texto foi produzido, interessa-nos agora colocar uma outra questão, que diz respeito ao gênero de texto ao qual ele pertence, fato nem sempre evidente nesse tipo de documento. Com efeito, Bronckart & Machado (2005) investigaram a questão do gênero textual ao qual pertencem dois textos oficiais que prescrevem o trabalho do professor, chegando à conclusão de que, enquanto um dos textos analisados pertencia claramente ao gênero carta, possuindo endereçamento, assinatura e data, o outro tinha um caráter menos claro, sendo considerado um misto de consigna político-admistrativa e dedicatória, já que continha assinatura, termo de endereçamento generalizado e sem data.

Em relação ao nosso texto de apresentação do curso, observamos algumas características particulares: ausência de data, de termo de endereçamento e de fechamento, mas presença de assinatura. Sendo assim, nosso texto assemelha-se a uma carta apenas em seu final, o que não nos permite chamá-lo de carta. Porém ele

também não se assemelha a uma dedicatória, já que não está endereçado a ninguém, tampouco, por seu conteúdo, a uma circular político-administrativa, como o texto analisado por Bronckart & Machado (2005). Evidentemente, fica claro aqui que uma só característica genérica não nos permite nomear um gênero. Como sabemos, há muitas características genéricas que são compartilhadas por diferentes gêneros.

Além disso, consideramos que não se pode definir um texto como pertencente a um gênero, analisando-o isoladamente, mas na comparação de outros a que ele se assemelha ou difere, ou procurando trabalhos que já fizeram estudos específicos sobre um determinado gênero. Assim, observando seu título (GRAD Cours Avancé) e subtítulo (Présentation), indagamo-nos sobre o que viria a ser um texto de apresentação de algo. Efetuando uma busca do termo “texto de apresentação”, pudemos observar, em primeiro lugar, que o termo existe e pode ser encontrado na internet, como abertura de vários sites, de exposições e, às vezes, como página inicial de alguns livros, tendo a função de apresentá-los. Em geral, esse texto contém o título do que será apresentado por ele e, algumas vezes, a própria palavra “apresentação” aparece no início, como título ou subtítulo. Geralmente sem endereçamento, o texto de apresentação pode conter data, o que acontece, muitas vezes, em sites internet. A assinatura também está presente, na maioria das vezes, podendo vir no início ou no final do texto.

Também como os textos de apresentação, nosso texto tem a função de apresentar algo, no caso, o programa do curso avançado. Encontramos, contudo, uma diferença fundamental entre nosso texto e os textos de apresentação: trata-se do caráter de prescrição do trabalho, que encontramos nele, e que está ausente da maioria dos outros textos socialmente considerados como de apresentação em nossa sociedade. Portanto, a partir das considerações acima, podemos concluir que nosso texto tem, efetivamente, um caráter misto, assemelhando-se, em seu início, a um texto de apresentação, tendo, em seguida, uma série de atos prescritivos e terminando como uma carta. Ele vai, assim, da distância estabelecida pelo texto de apresentação à proximidade de uma carta. Nesse sentido, ele parece assemelhar-se a outros textos típicos da esfera da situação de trabalho que altera e integra gêneros de outras esferas.

Essa dificuldade de identificação de um gênero preciso para nosso texto de apresentação de curso leva-nos a confirmar a dificuldade de classificar esses textos,

evocada por Bronckart & Machado (2005) e também por Filliettaz (2004). Esse último autor (Filliettaz, 2004: 147) chama os textos que prescrevem o trabalho de "procedimentais". Segundo ele (Filliettaz, 2004:153), aliás, os textos procedimentais teriam um "ar de família", o que, apesar de suas diferenças, poderia explicar o fato de classificarmos esses textos dentro da mesma categoria.

Como já vimos, os textos procedimentais, para Filliettaz (2004: 177), podem apresentar três dimensões, caracterizando níveis diferentes de traduzir o agir como realidades linguageiras. Eles teriam uma finalidade *prefigurativa*, um dispositivo enunciativo baseado na *prescrição* e uma organização *procedimental* de seus conteúdos. Os textos que apresentam essas três dimensões combinadas, ou mesmo apenas uma ou duas delas, como é o caso de alguns textos, podem ser considerados como característicos dos textos procedimentais, fazendo parte do entorno precedente ao agir (Filliettaz, 2004:179; Bronckart, 2004a).

Filliettaz (2004: 157) estabelece, assim, uma distinção entre prefiguração, prescrição e procedimento, propondo-se a analisar esses três níveis nos documentos. Em relação ao texto que analisamos, procuraremos responder às seguintes perguntas, propostas por Filliettaz (2004: 160) e destinadas a verificar os três níveis que caracterizam os textos procedimentais:

a) O que o caracteriza como um texto procedimental?

- Ele *prefigura* a ação, antecipando-a e visando à sua realização?
- Ele apresenta-se lingüisticamente realmente como uma *prescrição*? Que grau de incitação à ação se encontra no texto (sugestão, ordem, proposta etc.)?
- Os conteúdos nele representados são de natureza *procedimental*?

b) Tendo em vista as características acima, o texto de apresentação do curso pode ser considerado como um texto procedimental e, portanto, que prescreve o trabalho?

Filliettaz sugere (2004:161), para a análise do nível prefigurativo dos textos, que se faça uma análise de suas condições de produção, procurando verificar se eles refletem essas condições e em que medida eles têm a função de prefigurar, realmente, as ações futuras.

Por isso, para definir o nível prefigurativo de nosso texto, lembramos, em primeiro lugar, que se trata de um texto sem gênero definido, guardando semelhanças com uma carta e com um texto de apresentação. Ele é assinado (enunciadores: quatro professores e dois diretores), mas não tem destinatário explícito de início (pode-se observar quem são os destinatários, os professores, ao longo do texto). O objetivo explícito do documento não é mencionado, entretanto, pode-se concluir que seus objetivos são:

- Apresentar o trabalho feito pela equipe do GRAD;
- Atestar um trabalho que já vem sendo feito em algumas filiais;
- Antecipar como deverá ser o curso, explicando os módulos a serem seguidos, os livros usados em cada um deles e os materiais apresentados nos dossiês que foram elaborados;
- Harmonizar as práticas pedagógicas, explicando o procedimento a ser seguido pelos professores que darão esse nível de curso. Esse objetivo extrapola o contexto do curso avançado e estende-se por toda a escola, atingindo também o trabalho de outros professores.

Por essas razões, acreditamos que o texto vai além da prefiguração da ação: ele visa também a atestar/endossar o trabalho que já está sendo feito e a argumentar sobre sua qualidade, com a intenção de convencer o professor a agir como querem os prescritores.

Para analisar o nível prescritivo do texto, procuramos buscar marcas lingüísticas dos atos de linguagem realizados nele, procurando combiná-los com a presença ou ausência de menção aos enunciadores. Assim, pudemos observar uma alternância da menção e ausência dos enunciadores ao longo da carta, assim como uma alternância entre os momentos de prescrição indireta (através de nominalizações, ou seja, sem verbos que atestem atos de linguagem de valor injuntivo) e de prescrição branda, porém mais direta (utilizando verbos como propor, sugerir), como vemos nos exemplos abaixo:

Exemplo 1: Prescrição indireta.

(12) Les manuels retenus pour ces deux modules sont donc :

La France aux Cent Visages :
Pour le module ***France Contemporaine*** *(Unité 1 : Que reste-t-il ? / Unité 2 : Images d'hier et d'aujourd'hui / Unité 4 : Les Régions).*
Pour le module ***Langue et Atelier d'écriture*** *(Unité 3 : Société / Unité 5 : Humeurs et valeurs).*

Exemplo 2: Prescrições brandas.

(9) (selon le niveau et les objectifs du groupe classe ***l'on pourrait penser*** *à réserver un espace à la Traduction bien que le souci fondamental à ce niveau soit la reformulation et non pas la traduction)*

Além disso, há menção ao enunciador coletivo (grupo do GRAD), porém apenas quando o trabalho que foi realizado pelo grupo é mencionado, como vemos no exemplo abaixo:

(2) Au cours de cinq séances de trois heures qui se sont déroulées à Jardim América, (3) ***nous*** *avons essayé de proposer une programmation logique et de fournir du*
(4) matériel pour le cours Avancé à partir d'une organisation initiale qui avait été définie (5) avec la coordination pédagogique.

Nesses segmentos, praticamente, não há menções ao professor, a não ser quando se fala sobre o que o professor poderá encontrar no trabalho (linha 23). Como vemos abaixo, nesse segmento o professor aparece como *vocês.*

(20) A partir des prémisses ci-dessus, de l'expérience acquise par les collègues au (21) bout d'une année d'application, nous avons organisé deux dossiers différents qui (22) sans avoir la prétention d'être exhaustifs, proposent un parcours découpage où (23) ***vous*** *pourrez retrouver les unités présentes dans les deux manuels :*

Nos segmentos em que encontramos prescrições indiretas, porém realizadas de maneira assertiva, observam-se várias nominalizações e ausência dos enunciadores, como no caso da descrição dos conteúdos que deverão ser trabalhados em cada módulo:

Cette division, déjà pratiquée dans certaines
(6) filiales et qui s'est avérée la plus courante/la plus adéquate pour ces cours, a
(7) institué deux modules partagés de la manière suivante :

*(8) 1. Module **Langue et Atelier d'écriture***
*(9) 2. Module **France Contemporaine** (selon le niveau et les objectifs du groupe*
(10) classe l'on pourrait penser à réserver un espace à la Traduction bien que le
(11) souci fondamental à ce niveau soit la reformulation et non pas la traduction)

Ou, ainda, no exemplo abaixo:

*(24) 1. Dossier **Langue et Atelier d'Ecriture** (objectifs linguistiques) :*

(25) - Programmation de récapitulation syntaxique (manuel : « L'Exercisier ») liée à (26) des thèmes présents dans le manuel « La France aux cent Visages ».
(27) - Suggestions de matériels (séquences articulées : audio, vidéo et supports
(28) écrits).
(29) - Propositions d'utilisation du livre de lecture.

No exemplo que mostramos logo abaixo, ocorre um caso de prescrição branda bastante interessante: com o uso de verbo com valor de permissão, produz-se o efeito de sentido de que seria interessante para os professores que o programa proposto pelo GRAD permitisse uma maior harmonização do trabalho. No entanto, se interpretarmos o enunciado no contexto da escola, vemos que, na verdade, trata-se de uma prescrição feita pelos enunciadores: será mais interessante para a escola do que para os professores que haja uma harmonização do trabalho.

(35) Dans les deux cas, il s'agit d'une piste d'exploitation dont les axes majeurs
(36) pourraient permettre à l'ensemble des professeurs d'assurer une plus grande
(37) harmonisation du travail à l'intérieur d'une même filiale et entre les différentes
(38) filiales.

O mesmo ocorre neste próximo exemplo, em que a liberdade de propor outros suportes é mencionada como se fosse absolutamente positiva, sem que se considere que ela representa mais trabalho para o professor:

(39) Le professeur garde, évidemment, toute liberté de proposer d'autres supports et
(40) d'autres activités à partir de la programmation prévue.

Já quando se trata da prescrição mais direta, contendo verbos com valor injuntivo, o destinatário é chamado de *professor/ conjunto de professores,* como no segmento abaixo:

Ainsi, les
(41) documents/supports/activités suggérés, ne devraient, en aucun cas, être travaillés
(42) dans leur totalité : c'est au professeur de sélectionner à son gré ce qui lui semble
(43) le mieux adapté à son information, à celle de son groupe et à ses objectifs.

Assim, concluímos que as prescrições aparecem geralmente como:

- Descrição dos conteúdos dos módulos (linhas 12 a 19): *para o módulo France contemporaine* e descrição do conteúdo dos dossiês (linhas 24 a 34)
- Propostas e sugestões: (linhas 25 e 26) *dois dossiês propõem* ...; (linhas 25 a 31) *sugestões de material;* (linha 35) *poderiam permitir;* (linha 39) *propor etc.*
- Possibilidades: *o livro de leitura seria trabalhado*

A única prescrição forte aparece quando se trata de dizer ao professor que ele não deve usar todo o trabalho do GRAD, e, sim, fazer uma seleção:

Ainsi, les
(41) documents/supports/activités suggérés, ne devraient, en aucun cas, être travaillés
(42) dans leur totalité : c'est au professeur de sélectionner à son gré ce qui lui semble
(43) le mieux adapté à son information, à celle de son groupe et à ses objectifs.

Em relação ao nível procedimental, procuramos identificar a presença de predicados acionais, positivos ou negativos, que mostram restrições. Destacamos alguns exemplos:

- Predicados acionais positivos (linhas 42 e 43): *cabe ao professor selecionar, como queira, o que lhe parece melhor adaptado a sua informação e a de seu grupo, e a seus objetivos.*
- Predicados acionais negativos (linhas 41 e 42): *os documentos / suportes / atividades sugeridas não devem de maneira nenhuma ser trabalhados na sua totalidade.*

Além disso, procuramos verificar, sempre de acordo com Filliettaz (2004:171), se o texto apresenta um conjunto organizado de operações que realizam a transformação de um estado inicial em um novo estado, explicando como fazer.

Observando o conjunto de predicados acionais, podemos dizer que ele diz apenas parcialmente "como" fazer: quais são os módulos, quais livros usar em qual módulo, que tipo de atividades propor em qual módulo, em que aula usar o livro de leitura. Além disso, embora o texto vise à transformação de um estado a outro (da falta de harmonização do trabalho no nível do CA à harmonização), ele não diz exatamente como fazer.

Dessa maneira, podemos chegar a algumas conclusões em relação aos três níveis de análise. No nível da prefiguração, há uma certa antecipação contribuindo para o sucesso das ações futuras, já que o texto antecipa, de maneira bastante geral, como será o curso. Porém, sua finalidade não é apenas prefigurar ou antecipar o agir, mas também convencer os professores a seguir o programa.

Em relação ao nível prescritivo, pode-se dizer que se trata de um texto em que se encontram atos de linguagem injuntivos, do tipo diretivo, porém menos incitativos, contendo mais sugestões e propostas do que ordens e restrições. De qualquer maneira, o texto prescreve: ele diz para fazer.

Já no nível do procedimento, o texto visa à transformação de um estado a outro, apresentando um número maior de predicados acionais positivos que negativos, contendo, assim, poucas restrições. No entanto, ele não diz exatamente como fazer.

Pelas considerações a respeito desses três níveis, podemos dizer que o texto de apresentação do curso assemelha-se a outros textos mencionados por Filliettaz, que têm caráter prefigurativo e que prescrevem, porém sem detalhar o procedimento, sem dizer como fazer. Nesse sentido, como coloca Filliettaz (2004:179), nosso texto

assemelha-se a outros textos que também já citamos, como o que foi analisado por Bronckart & Machado (2005).

Uma vez apresentado o contexto de produção e discutida a categoria à qual esse texto e os que se assemelham a ele pertencem, veremos, na próxima seção, uma análise mais profunda dos mecanismos enunciativos que já começamos a apontar nessa seção.

1.2. Análise dos mecanismos enunciativos

O objetivo da análise apresentada nesta seção é o de compreender as imagens construídas dos enunciadores e dos destinatários, assim como identificar as diferentes vozes que aparecem no texto e observar as modalizações que permitem a essas diferentes vozes exprimir seu posicionamento diante do enunciado proferido.

Como já apontamos anteriormente, pela descrição do contexto de produção, o texto foi produzido por um enunciador coletivo (do ponto de vista do mundo objetivo). Como iremos verificar, esse locutor constitui-se em um enunciador coletivo, explicitamente implicado no texto por unidades lingüísticas como *nous,* que representa o grupo dos elaboradores do programa, como nos exemplos abaixo:

(3) ... ***nous*** *avons essayé de proposer une programmation logique et de fournir....*
(21) *... **nous** avons organisé deux dossiers différents ...*
(44) *... la nature non exhaustive de **notre** travail...*
(45)... *il **nous** semble important de présenter quelques suggestions pour un travail à venir...*
(51)... *il **nous** paraît essentiel que d´ores et déjà les activités amorcées*...

Esse dêitico de pessoa marca, assim, a presença de um enunciador coletivo que assume a responsabilidade da enunciação, o que pode ser percebido também pelas assinaturas no final do texto.

Observamos, também, outro dêitico de pessoa, *vous,* representando, por sua vez, os destinatários que, como já vimos, são os professores. Esse dêitico aparece apenas uma vez:

(23)... ***vous*** *pourrez retrouver les unités présentes dans les deux manuels*...

Como podemos ver, esse dêitico *vous* é empregado em contraponto ao pronome *nous,* e ele designa os professores da escola que ensinam nesse nível e que não fazem parte do grupo. Temos, assim, a divisão entre *nous,* os prescritores e *vous,* os que devem seguir as prescrições.

Entretanto, outro dêitico presente, *on*, que é utilizado uma vez, dilui essa oposição, pois parece referir-se, ao mesmo tempo, tanto aos professores e diretores participantes da equipe quanto aos outros professores que ensinam nesse nível:

(10)... *l'**on** pourrait penser à réserver un espace à la Traduction, bien que le souci fondamental à ce niveau soit la reformulation et non pas la traduction.*

Conhecendo o contexto de produção desse texto e tendo participado da sua elaboração, podemos afirmar que a utilização de *on,* nesse trecho, é bastante significativa. Na verdade, ela representa uma união de duas posições diferentes: a de alguns professores que trabalhavam com a tradução no CA e a posição do grupo que elaborou o programa, que era contra o ensino da tradução para esse nível. Essa interpretação, entretanto, não decorre simplesmente do nosso conhecimento do contexto de produção: ela está marcada no texto, já que percebemos a concordância do enunciador com a segunda parte da frase, uma afirmação categórica, introduzida por um conectivo que expressa concessão. Além disso, a primeira parte da afirmação é atenuada por uma modalização lógica, com o uso do verbo poder no futuro do pretérito, dando uma idéia de eventual possibilidade, que não é, no entanto, validada pelos elaboradores da proposta. Nesse sentido, com o uso do dêitico *on,* o grupo do GRAD assume a responsabilidade do enunciado ao lado do conjunto de professores, mas de forma parcial, guardando uma certa precaução, não assumindo totalmente uma posição contrária à sua.

Além desses dêiticos de pessoa, é importante ressaltar, também, a utilização de algumas unidades lexicais que remetem ainda aos enunciadores e destinatários. Por exemplo: na linha 20, "os colegas" (*les collègues*), efetua-se uma referência aos quatro professores do grupo que constituem o enunciador coletivo, mas tirando-os desse lugar, atribuindo-lhes, agora, uma função social específica, assinalando sua

identidade semelhante ao conjunto de professores que recebem as prescrições: são colegas dos professores. Dessa forma, atenua-se o caráter de prescrição vindo exclusivamente da instituição, para colocá-lo como advindo também de parte do coletivo de trabalho, o que, possivelmente, seria um argumento para a aceitação das prescrições[145].

Já em relação à referência aos destinatários, além dos dêiticos de pessoa já assinalados, encontramos duas unidades: *le professeur* e *les professeurs*, em substituição ao dêitico *vous*, em quatro ocorrências (linhas 36: *l'ensemble des professeurs;* 39*: le professeur;* 42: *au professeur;* 49*: des professeurs*).

A estrutura enunciativa que se delineia nesse texto mostra que existe uma divisão visível entre o grupo representado pelo enunciador coletivo, a equipe que elaborou o programa, e o grupo representado pelo destinatário coletivo, os professores, que terá que utilizar o programa. É importante salientar que essa divisão parece existir apesar da tentativa de criar um enunciador coletivo que inclui também os professores, mas professores que pertencem ao grupo que elaborou o programa.

Além dessa divisão, pode-se observar um distanciamento do grupo de enunciadores em relação ao grupo de destinatários, já que este aparece inicialmente designado por "*vous"* e, no decorrer do texto, transforma-se em uma terceira pessoa[146], não participando diretamente da situação de ação de linguagem. Essa transformação de *vous* em les *professeurs* provoca um efeito de distanciamento entre o enunciador coletivo e o destinatário.

Tendo analisado a situação de ação de linguagem materializada no texto, passemos então para o estudo das vozes que nele se manifestam. Com efeito, encontramos alguns indícios de uma heterogeneidade mostrada no texto, notada claramente pela utilização de recursos lingüísticos como as palavras em itálico e as aspas usadas para mostrar os títulos de livros, ou mesmo as unidades do livro adotado, introduzidas sem nenhum sinal tipográfico.

---

[145] É interessante notar que o mesmo pode ser observado em um outro texto analisado por Bronckart & Machado (2005) : o documento de apresentação dos PCNs.

[146] Embora a definição de Benveniste (1966) sobre a não-pessoa (terceira pessoa) seja bastante criticada, parece interessante observar que a utilização de uma unidade lexical em lugar de um dêitico como « vous » faz com que o grupo de professores seja excluído do grupo de « pessoas do discurso » e participantes da enunciação.

Assim, se passarmos para a análise das vozes que se distinguem nesse quadro enunciativo, podemos detectar, primeiramente, a “voz” do grupo do GRAD que elaborou o programa. Essa voz, porém, não fala sozinha. Apesar de não encontrarmos indícios de heterogeneidade mostrada com o uso de recursos lingüísticos como o discurso relatado, encontramos outras vozes que denotam a heterogeneidade constitutiva da linguagem, e que falam através da voz do GRAD. Essas vozes são:

- A voz da instituição, a escola;
- Vozes das teorias (didática, didática de línguas, didática do FLE);
- Voz de um professor genérico, ideal ou idealizado pela escola, já que ele conhece todo o material e ainda propõe mais materiais e mais atividades.

A primeira aparece através da voz do próprio GRAD, já que dois de seus membros são diretores da escola. Além disso, ela aparece também quando se usa, como argumento de autoridade, a menção à coordenação pedagógica:

(5,6)... *à partir d´une organisation initiale qui avait été définie avec la* ***coordination pédagogique***.

Percebemos, também, a voz da escola, da instituição, quando se fala da questão da harmonização do trabalho. Nesse caso, a partir da categoria do interdiscurso e conhecendo-se o contexto da escola, percebe-se que a harmonização do trabalho em uma filial (unidade) e nas diferentes unidades é algo que é importante para a coordenação pedagógica e, logo, para a escola. Na verdade, apesar de essa questão ser colocada como importante para os professores, trata-se apenas de uma maneira de esconder a prescrição que está por trás dela.

(35)... *les axes majeurs pourraient permettre à l´ensemble des professeurs d´assurer une plus grande harmonisation du travail à l´intérieur d´une même filiale et entre les différentes filiales*.

As vozes das teorias podem ser identificadas por meio de aspas e itálico, representando os títulos dos livros adotados e de capítulos desses livros. Essa voz

funciona também como um argumento de autoridade, reforçando as decisões do grupo do GRAD.

Quanto à voz do professor genérico, ela aparece, essencialmente, por meio de elementos que revelam a heterogeneidade constitutiva da linguagem, podendo ser identificada, por exemplo, em uma frase em que se fala do professor:

(39) *Le professeur garde, évidemment, toute liberté de proposer d´autres supports et d´autres activités à partir de la programmation prévue.*

Trata-se, aí, de um professor genérico, de qualquer escola e de qualquer nível, que supõe que não tem liberdade para usar outras atividades. O mesmo ocorre no trecho abaixo, no qual se evoca que cabe ao professor escolher o que lhe parece mais adequado à situação de ensino/aprendizagem. Reconhecemos aí, também, a voz do professor genérico, enunciando os deveres de um professor ideal:

(42) *c´est au professeur de sélectionner à son gré ce qui lui semble le mieux adapté à son information, à celle de son groupe et à ses objectifs.*

Podemos até mesmo nos perguntar se o professor genérico vai realmente selecionar os documentos segundo sua vontade. Se ele tem que levar em conta o grupo de alunos e seus objetivos (muitas vezes impostos pela escola), geralmente a escolha não é feita totalmente segundo sua vontade, como quer fazer acreditar a frase acima.

Nos dois exemplos acima, percebemos, ainda, a necessidade que tem o enunciador em convencer os destinatários, os professores, garantindo-lhes, através da voz do professor genérico, toda a liberdade de agir e de escolher os documentos segundo sua vontade. Vimos, no entanto, que se trata apenas de um recurso de persuasão, já que o grupo de enunciadores visa à harmonização do trabalho, logo incompatível com as expressões abaixo, em negrito:

(39)... *le professeur garde,* ***évidemment, toute liberté*** *de proposer d´autres supports et d´autres activités à partir de la programmation prévue.*
(42)… *c´est au professeur de sélectionner* ***à son gré*** *ce qui lui semble le mieux adapté à son information, à celle de son groupe et à ses objectifs.*

Nesses exemplos, percebemos que a liberdade para propor outras atividades e selecionar o que quiser para seu grupo e seus objetivos são, na verdade, desejos de qualquer professor, logo de um professor genérico. Esses desejos são mencionados pela equipe de enunciadores como argumentos para convencer os professores do nível avançado a aceitar as propostas do GRAD. Percebemos, assim, que foi uma concessão do enunciador coletivo que, logicamente, prefere que o programa seja inteiramente seguido, mas que teme a não aceitação de um programa desse tipo pelos professores. Compreendemos, desse modo, que o texto tem um forte caráter argumentativo, antecipando as objeções dos destinatários, os professores, e contra-argumentando antes que eles não aceitem as propostas.

Uma vez analisada a presença de vozes no texto de apresentação do curso, passamos para a análise das modalizações. Como apontado na *Fundamentação Teórica*, analisamos a ocorrência de modalizações lógicas, deônticas, pragmáticas e apreciativas nos textos, como proposto por Bronckart (1997).

Ao longo do texto, podemos observar o emprego de vários verbos que podem ser classificados dentro das modalizações lógicas (certo, incerto, possível, provável etc.), como, por exemplo, verbos no futuro do pretérito (*pourrait, serait, pourraient*) e no futuro simples. Outros verbos em diversos tempos verbais, que também pertencem à categoria de verbos que expressam incerteza tais como “parecer” (*sembler, paraître*), parecem caracterizar a mesma intenção de modalizar, atenuar o que está sendo dito, como uma forma de precaução contra possíveis críticas ao trabalho. Percebe-se, assim, que o enunciador coletivo toma o objeto de que trata como um objeto controverso, sobre o qual seus destinatários podem ter posições contrárias à sua e, prevendo que o destinatário poderá oferecer resistência à proposta, esforça-se por argumentar antes de receber as críticas, tentando convencê-lo da validade de sua proposta.

Esse forte caráter argumentativo do texto é também reforçado por outras expressões que visam a persuadir o professor de que seu trabalho não mudará em nada, já que o novo programa contém apenas sugestões de utilização e não demandará uma mudança muito grande da parte dos professores, como por exemplo, no caso: (linha 39) *le professeur garde, évidemment, toute liberté* (o

professor conserva, evidentemente, toda liberdade). Note-se que essa frase vem modalizada por “evidentemente” que aumenta o valor de certeza da frase.

Percebemos, por meio dessa análise, que o enunciador coletivo vê o programa de curso como algo problemático que gerará polêmica e não aceitação, já que implicará em mudanças. Assim, para fazer valer suas prescrições e já prevendo as críticas e a dificuldade de mudanças na escola, o grupo de elaboradores apresenta o programa através de uma série de argumentos que parte de prescrições já existentes para uma continuação das prescrições, porém revestidas de liberdade para o professor.

As modalizações deônticas aparecem justamente em uma parte em que se fala do trabalho prescrito. Esse fato é bastante interessante, pois percebemos que existe uma “regra” ou uma “ordem” a ser seguida. No entanto, essa ordem é totalmente modalizada pelo futuro do pretérito, o que atenua seu valor prescritivo, e está na negativa, representando o que o professor não deverá fazer:

(39) ... *Le professeur garde, évidemment, toute liberté de proposer d´autres supports et d´autres activités à partir de la programmation prévue. Ainsi, les documents/suppports/activités* ***ne devraient, en aucun cas****, être travaillés dans leur totalité: c´est au professeur de sélectionner à son gré ce qui lui semble le mieux adapté à son information, à celle de son groupe et à ses objectifs.*

Ao analisarmos de perto a prescrição acima, sentimos o imenso cuidado de preservar a autonomia e a liberdade do professor. Na verdade, temos aí uma prescrição inversa, que preconiza a complementação do programa com outras atividades, prescrição essa que é escondida atrás de uma idéia de liberdade do professor.

Vemos também modalizações deônticas empregadas no futuro do pretérito e do verbo “parecer”, nos exemplos das linhas 45 (*il nous semble <u>important</u>* – parece-nos importante) e 51 (*il nous paraît <u>essentiel).</u>* Novamente, cabe ressaltar o cuidado tomado pelos enunciadores em não fazer prescrições categóricas, tomando sempre o cuidado de atenuar as prescrições através desses dois recursos lingüísticos.

Uma outra ocorrência de modalização deôntica acontece quando o verbo permitir, atenuado pelo verbo poder no futuro do pretérito, é usado:

(35) *... Il s´agit d´une piste d´exploitation dont les deux axes majeurs pourraient permettre à l´ensemble des professeurs d´assurer une plus grande harmonization du travail à l´intérieur d´une même filiale et entre les différentes filiales.*

Como já foi mencionado, ao observarmos o que é permitido, vemos que se trata de algo que interessa à escola, aos elaboradores da proposta. Uma maior harmonização na filial e entre as filiais não é uma preocupação do professor, mas da instituição escolar. Além disso, o valor semântico da frase indica, seguida da unidade lexical “os professores”, mais uma vez, que é o professor que escolherá o que vai usar, como vai usar e se vai usar as atividades propostas. Mais uma vez, observamos o uso do recurso argumentativo que atenua as prescrições para fazer com que elas sejam aceitas pelo grupo de professores.

Nesses dois casos, temos exemplos de prescrições que ilustram perfeitamente o que foi colocado por Saujat (2005) quando discorre sobre o que é exigido do trabalhador e do que isso exige dele. Assim, se por um lado a escola dá liberdade, o que parece, à primeira vista, positivo, ela exige uma contribuição do professor em termos de atividades, documentos e seleção disso tudo em função do grupo. Ao mesmo tempo, e contraditoriamente, a escola exige uma maior harmonização do trabalho do professor, apesar da liberdade. Podemos concluir que, por trás das prescrições e da aparente liberdade, temos, na verdade, uma atribuição de mais trabalho para o professor.

Ainda em relação às modalizações, encontramos uma ocorrência de modalização pragmática no texto, que tem também a intenção de mostrar a boa intenção do grupo de elaboradores do programa:

(3) ... *nous **avons essayé** de proposer une programmation logique et de fournir du matériel pour le cours Avancé à partir d´une organisation initiale qui avait été définie avec la coordination pédagogique.*

Essa boa intenção é reforçada pela idéia de que a programação proposta é lógica e de que ela partiu de uma organização inicial, definida pela coordenação pedagógica que é a voz da autoridade.

Da mesma maneira, encontramos outras expressões que atenuam o valor prescritivo da carta, como por exemplo, a força de alguns verbos, como: *sans avoir*

la prétention d'être exhaustifs (sem ter a pretensão de ser exaustivos). Além disso, outras expressões contribuem para atenuar o valor impositivo do trabalho elaborado, como por exemplo, quando ele é chamado de pista de exploração *(piste d'exploitation)*

Finalmente, as modalizações apreciativas aparecem sempre atenuadas por modalizações lógicas, marcadas pelo verbo "parecer" (*paraître, sembler*) e pelo futuro do pretérito (*serait*) (*il nous semble important* – parece-nos importante; *il serait intéressant* - seria interessante; *il nous paraît essentiel* – parece-nos essencial). Isso também nos mostra a necessidade de diminuir a apreciação contida nos adjetivos "importante", "interessante" e "essencial", já que o enunciador coletivo procura não se mostrar diretamente impositivo, nem afirmar sua opinião categórica, sua apreciação, sobre nada.

Vemos, assim, por meio dessa análise dos mecanismos enunciativos do texto, um forte apoio em argumentos de autoridade, a utilização de vozes dificilmente contestáveis (voz do professor genérico e voz da didática), e a atenuação ao máximo das prescrições, seja através da contra-argumentação por antecipação das críticas que poderiam ser feitas, seja através de modalizações que diminuem o teor das prescrições, tanto através de tempos verbais como o futuro do pretérito, quanto através de modalizações pragmáticas e lógicas. As modalizações deônticas encontradas estão associadas à não exigência de trabalho excessivo do professor (linha 41: *ne devraient en aucun cas être travaillés dans leur totalité*), ou a categorias mais brandas de seu valor injuntivo, como a permissão, a sugestão e a proposta.

Vejamos, a seguir, a análise do plano global e dos tipos de discurso.

1.3. Análise do plano global e dos tipos de discurso

Para identificar o plano global do texto, procuramos identificar os conteúdos abordados e listá-los segundo a ordem em que aparecem, como vemos no quadro abaixo:

Quadro 15: Plano global do texto de apresentação do curso.

▪ Títulos.
▪ Descrição do trabalho realizado pelo grupo do GRAD, descrevendo o local e a quantidade de reuniões realizadas.
▪ Descrição da divisão em módulos, dos conteúdos e dos livros que já existiam antes da proposta do GRAD.
▪ Descrição do trabalho realizado pelo grupo do GRAD, e da proposta feita pelo grupo.
▪ Sugestões de trabalho possível no futuro.

Os tipos de discurso encontrados no texto são os seguintes:

Quadro 16: Texto de apresentação do curso e tipos de discurso.

Tipo de discurso	Marcas lingüísticas	Dêiticos	Tempos verbais
Linhas 1 à 43: misto de discurso interativo e discurso teórico	No discurso interativo, há a presença de dêiticos e os verbos estão no passado, já que se fala do trabalho realizado pelo grupo do GRAD. No discurso teórico: ausência de dêiticos; verbos no presente; Nominalizações.	Nas partes de discurso interativo, os dêiticos são: Nous (nós) – 2 vezes ; Vous – 1 vez Nas partes de discurso teórico, o destinatário é nomeado em 3ª pessoa: o conjunto de professores (1 vez); o professor (2 vezes).	Pretérito perfeito: 5 Mais-que-perfeito: 1 Presente: 3 Futuro do pretérito:2 Futuro: 1 Presente: 4 Futuro do pretérito: 2
Linhas 44 à 60: Discurso interativo	Presença de dêiticos; verbos no futuro do pretérito; indicadores de tempo futuro. Criação de um mundo discursivo implicado e conjunto do texto (tempos verbais).	Os dêiticos abaixo indicam a implicação em relação aos parâmetros da situação de comunicação. Nous (nos): 2 vezes Notre: 1 vez	Presente: 2 Futuro do pretérito: 1

Analisando o quadro acima, vemos que há uma predominância da implicação enunciativa, que é uma característica dos tipos de discurso relato interativo e discurso interativo. A implicação enunciativa tem por função aproximar os enunciadores dos destinatários, o que é compreensível se pensarmos no contexto

em que o texto foi produzido, no qual o grupo do GRAD tenta convencer os professores que ensinam no nível avançado de que eles devem seguir o programa, usando, para isso, vários argumentos de autoridade.

Porém, a implicação enunciativa que predomina no texto é interrompida por trechos de discurso teórico, em que o destinatário (*vous*) desaparece e é transformado em terceira pessoa (o conjunto de professores, o professor – 2 vezes) ou em que há a presença de nominalizações. Isso ocorre, justamente, no momento em que se fala de um tema bastante polêmico e sensível, que é a necessidade de harmonização do trabalho nas filiais e que, geralmente, não agrada aos professores, pois implica mudanças e adaptações na maneira de dar aulas (linhas 35 a 38).

Na verdade, essa questão coloca-se em relação ao programa do curso avançado, principalmente, pois ele não depende de um livro didático específico, mas também em relação a todos os outros cursos da escola. O parágrafo seguinte (linhas 39 a 43) também mantém o mesmo afastamento do destinatário que é uma característica do tipo de discurso teórico. O destinatário aparece também em terceira pessoa, sendo a ele atribuído o objetivo de garantir a harmonização reclamada no parágrafo anterior através de uma estratégia de persuasão: o grupo de enunciadores insiste na liberdade do professor e na não necessidade de utilizar tudo o que é proposto pelo GRAD, como uma maneira de garantir que o mínimo será seguido, visando sempre à harmonização do trabalho.

Uma vez analisado o plano temático global e os tipos de discurso que se materializam no texto, veremos, a seguir, a análise dos registros do agir encontrados e sua relação com a análise discursiva, sobretudo com os tipos de discurso.

1.4. Análise das representações do agir e de seus elementos constitutivos

Nesta seção, procuraremos apresentar uma análise baseada em categorias do agir e de seus elementos constitutivos. Para tanto, baseamo-nos em categorias propostas por Bronckart & Machado (2005) e Bulea & Fristalon (2004). Além disso, procuraremos cruzar esses dados com a análise discursiva feita anteriormente.

Em relação a nossos dados, encontramos os seguintes registros do agir no texto de apresentação do curso, organizados, primeiramente, nas três grandes categorias propostas por Bronckart & Machado (2005), na seguinte ordem:

- Agir fonte: linhas 0 a 19

Ele não é qualificado como trabalho no início do documento, mas é representado, como uma proposta de organização lógica, com a finalidade de fornecer material para o curso avançado. No entanto, no final do documento, há uma menção ao agir fonte que o considera como trabalho (linha 44: *étant donné la nature non exhaustive de notre travail...*).

Trecho de agir fonte.

(0) ***GRAD Cours Avancé***

(1) ***Présentation***

(2) Au cours de cinq séances de trois heures qui se sont déroulées à Jardim América,
(3) nous avons essayé de proposer une programmation logique et de fournir du
(4) matériel pour le cours Avancé à partir d'une organisation initiale qui avait été définie
(5) avec la coordination pédagogique. Cette division, déjà pratiquée dans certaines
(6) filiales et qui s'est avérée la plus courante/la plus adéquate pour ces cours, a
(7) institué deux modules partagés de la manière suivante :

(8) 1. Module ***Langue et Atelier d'écriture***
(9) 2. Module ***France Contemporaine*** *(selon le niveau et les objectifs du groupe*
(10) classe l'on pourrait penser à réserver un espace à la Traduction bien que le
(11) souci fondamental à ce niveau soit la reformulation et non pas la traduction)

(12) Les manuels retenus pour ces deux modules sont donc :
(13) La France aux Cent Visages :
(14) - Pour le module ***France Contemporaine*** *(Unité 1 : Que reste-t-il ? / Unité 2 :*
(15) Images d'hier et d'aujourd'hui / Unité 4 : Les Régions).
(16) - Pour le module ***Langue et Atelier d'écriture*** *(Unité 3 : Société / Unité 5 :*
(17) Humeurs et valeurs).

(18) - L'exercisier : pour le module Langue et les activités de l'Atelier d'écriture.

(19) - Le livre de lecture serait travaillé dans le Module Langue et Atelier d'Ecriture.

O agir fonte, que emana do grupo do GRAD, estrutura-se da seguinte maneira:

- Menção ao trabalho realizado pelo grupo e aos actantes (linha 2);
- Finalidade (linhas 3 e 4);
- Referência ao trabalho já realizado anteriormente na escola (linhas 4 a 19).

- Agir prescritivo: linhas 20 a 43

O agir prescritivo é qualificado como uma organização de dossiês que não são totalmente completos, mas propõem um percurso para o curso avançado.

Trecho de agir prescritivo.

(20) A partir des prémisses ci-dessus, de l'expérience acquise par les collègues au
(21) bout d'une année d'application, nous avons organisé deux dossiers différents qui
(22) sans avoir la prétention d'être exhaustifs, proposent un parcours découpage où
(23) vous pourrez retrouver les unités présentes dans les deux manuels :

*(24) 1. Dossier **Langue et Atelier d'Ecriture** (objectifs linguistiques) :*

(25) - Programmation de récapitulation syntaxique (manuel : « L'Exercisier ») liée à
(26) des thèmes présents dans le manuel « La France aux cent Visages ».
(27) - Suggestions de matériels (séquences articulées : audio, vidéo et supports
(28) écrits).
(29) - Propositions d'utilisation du livre de lecture.

*(30) 2. Dossier **France contemporaine** (objectifs culturels et linguistiques) :*

(31) - Propositions de matériel complémentaire pour l'étude des régions (audio, vidéo
(32) et supports écrits).
(33) - Activités d'élargissement lexical à partir des thèmes abordés dans le manuel
(34) « La France aux cent visages »

(35) Dans les deux cas, il s'agit d'une piste d'exploitation dont les axes majeurs
(36) pourraient permettre à l'ensemble des professeurs d'assurer une plus grande
(37) harmonisation du travail à l'intérieur d'une même filiale et entre les différentes
(38) filiales.

(39) Le professeur garde, évidemment, toute liberté de proposer d'autres supports et (40) d'autres activités à partir de la programmation prévue. Ainsi, les
(41) documents/supports/activités suggérés, ne devraient, en aucun cas, être travaillés
(42) dans leur totalité : c'est au professeur de sélectionner à son gré ce qui lui semble
(43) le mieux adapté à son information, à celle de son groupe et à ses objectifs.

O agir prescritivo, que também emana do grupo do GRAD, está estruturado da seguinte maneira:

- Menção ao agir fonte (linha 21);
- Menção aos actantes (linhas 20 e 21);
- Menção ao ato prescritivo (linhas 24 a 34);
- Menção ao agir decorrente (harmonização do trabalho e proposta de outros materiais) como argumento de apoio para o ato prescritivo (linhas 35 a 43).

- Agir decorrente: linhas 44 a 53

O agir decorrente, que atinge os professores, também é qualificado como trabalho. No mesmo parágrafo (linhas 44 a 46), em que se faz uma menção ao agir fonte como trabalho, faz-se também uma menção ao agir decorrente como sugestões de trabalho futuro que consistiriam em reuniões, nas quais as sugestões dos professores seriam consideradas, e em um outro GRAD, para abordar temas que foram iniciados nesse primeiro GRAD. O fato de o agir decorrente ser qualificado como trabalho torna o texto de apresentação do curso um pouco diferente de outros textos procedimentais analisados por Bronckart & Machado (2005), em que o agir decorrente esperado dos professores nem é qualificado como trabalho.

(44) Etant donné la nature non exhaustive de notre travail/le besoin de prendre en
(45) compte les expériences postérieures, il nous semble important de présenter
(46) quelques suggestions pour un travail à venir :

(47) - Réunion de mise en commun après un semestre d'utilisation de ces dossiers :
(48) il serait intéressant d'avoir un retour nourri de suggestions de la part des
(49) professeurs, soit pour signaler le résultat de certaines activités, soit pour signaler
(50) l'existence d'autres supports.

(51) - GRAD 2000 ? : il nous paraît essentiel que d'ores et déjà les activités
(52) amorcées concernant le livre de lecture et l'atelier d'écriture soient reprises au
(53) cours de l'année prochaine.

Em nosso texto, o agir decorrente estrutura-se da seguinte maneira:

- Menção ao agir fonte (linha 44);
- Menção ao agir decorrente (linhas 45 e 46; lihas 51 a 53);
- Enumeração de atos a serem realizados pelos professores (linha 48 a 50: *avoir un retour nourri de suggestions de la part des professeurs...*) e pelos participantes do GRAD (que podem ou não ser os mesmos).

Além dos registros do agir identificados acima e propostos por Bronckart & Machado (2005), identificamos dois outros, baseados nas categorias de Bulea & Fristalon (2004) que são:

- **Agir canônico**: referência a uma regra, a um modelo teórico de ensino para o curso de nível avançado. Assim, nas linhas 10 e 11, vemos que é feita uma referência ao fato de que, nesse nível, é mais importante ensinar a reformulação e não a tradução. A referência a esse agir canônico é feita no presente, como uma afirmação de uma verdade absoluta, que não permite contestação. Esse agir encontra-se dentro do segmento do agir fonte e serve como argumento para reforçar a proposta pedagógica que já existia e que é retomada e sustentada pelo grupo do GRAD.

(10)	*classe l'on pourrait penser à réserver un espace à la Traduction bien que le*
(11)	*souci fondamental à ce niveau soit la reformulation et non pas la traduction)*

- **Agir experiência**: referências a experiências vividas por outros e apropriadas pelo enunciador. Nas linhas 20 e 21, vemos que é feita uma menção explícita à experiência dos colegas, os professores participantes do GRAD e que já haviam dado o curso avançado, a partir da qual o programa do curso avançado foi elaborado. Esse agir encontra-se dentro do segmento do agir prescritivo e serve de apoio para a argumentação em favor do programa, já que ele parte de experiências de professores que realmente estão próximos da prática e que já deram o curso, e não apenas da coordenação pedagógica.

(20) A partir des prémisses ci-dessus, de l'expérience acquise par les collègues au
(21) bout d'une année d'application,

Em relação a esses dois últimos registros do agir, é importante notar que ambos estão a serviço de uma forte argumentação em favor do agir fonte e do agir prescritivo, representados pelo grupo do GRAD. Como nos textos analisados por Bronckart & Machado (2005), essa argumentação leva os destinatários a pensar que, devido à seriedade do trabalho, o apoio em regras teóricas indiscutíveis e no trabalho de professores que já têm experiência, o agir decorrente obterá necessariamente sucesso. Temos, aqui, um exemplo do contrato de felicidade mencionado por Adam (2001, apud Bronckart & Machado, 2005; Filliettaz, 2004) como característico dos textos procedimentais e que garante que se o destinatário agir conforme as recomendações e os procedimentos indicados, ele atingirá os

objetivos almejados. Observamos, assim, que nosso texto apresenta também essa característica dos textos ditos procedimentais em relação ao trabalho do professor.0

Após termos identificado os registros do agir que podem ser encontrados no texto, passaremos para um cruzamento desses dados com os tipos de discurso identificados anteriormente, procurando chegar a conclusões sobre a textualização dos diferentes registros do agir.

Como em Bronckart & Machado (2005), nosso texto apresenta o agir fonte e o agir prescritivo construídos a partir de uma fusão entre os tipos de discurso teórico e interativo. O agir decorrente, também como em Bronckart & Machado (2005), aparece através do tipo de discurso relato interativo. Além dessas constatações, pudemos observar que, em nosso segmento, os dois registros do agir que correspondem às categorias propostas por Bulea & Fristalon (2004) também se apresentam nos tipos de discurso encontrados pelas autoras. Assim, o agir canônico aparece dentro do segmento de agir fonte, ou seja, em uma fusão de discurso teórico e interativo. Mais especificamente, o pequeno segmento de agir canônico (linhas 10 e 11) apresenta-se em discurso teórico, já que nessa parte específica do texto não há implicação enunciativa (os dêiticos de pessoa, espaciais e temporais estão ausentes). Já o pequeno segmento do agir experiência, que aparece no agir prescritivo, apresenta-se em discurso interativo, com menção aos enunciadores e aos destinatários (linhas 20 a 23).

A partir dessas características, podemos observar que o agir fonte e o agir prescritivo se apóiam na construção de mundos discursivos da ordem do expor, portanto sempre conjuntos ao da interação em curso, porém alternando a implicação e a autonomia dos enunciadores e destinatários. Assim, vemos que é criada uma proximidade com os destinatários, em alguns momentos e, por vezes, ocorre um afastamento, sobretudo quando se trata de apresentar as regras de um modelo teórico do agir, talvez para assegurar a legitimidade de um modelo incontestável. Por outro lado, quando se trata do agir decorrente, vemos que o mundo construído é distante do mundo da interação em curso, já que se projeta um agir para um tempo futuro, como decorrência esperada da prescrição. A proximidade do destinatário também pode ser percebida através da implicação dos enunciadores e destinatários à situação de produção do texto, procurando talvez garantir a realização desse agir no futuro.

Em relação aos protagonistas do agir que aparecem no texto, observamos, a partir das análises feitas anteriormente, três grandes grupos de protagonistas que podem ser subdivididos: de um lado, a coordenação pedagógica e o grupo do GRAD que, embora composto também por professores, fala do ponto de vista da instituição. De outro lado, os professores que ora representam apenas os professores do CA (linha 23), ora representam os professores da instituição em geral, ou seja, um professor genérico (linhas 36 a 43). Observe-se que os professores, destinatários do texto, são nomeados diretamente em segunda pessoa apenas uma vez. Em todas as outras quatro vezes, eles são mencionados em terceira pessoa, o que revela uma preocupação em garantir o caráter profissional, de documento de trabalho, diminuindo a proximidade entre enunciador e destinatário. Finalmente, o terceiro grupo de protagonistas é formado pelos alunos, que estão praticamente ausentes do texto de apresentação do curso, a não ser por uma menção enquanto grupo de alunos (linha 43).

O grupo do GRAD, emitindo a voz da instituição e da coordenação pedagógica, aparece como verdadeiro ator no texto, pois a ele cabem as ações de: propor, fornecer, organizar, apresentar sugestões. Esse protagonista utiliza-se de vários argumentos de autoridade para fazer valer suas prescrições, mencionando a coordenação pedagógica e fazendo menção a livros didáticos e a saberes teóricos apresentados como incontestáveis.

Já o grupo de professores tem uma posição que varia no texto, cabendo a eles:

- Encontrar as unidades dos livros nos dossiês: *vous pourrez retrouver les unités presentes dans les deux manuels*. Trata-se da prefiguração de um agir futuro possível, que indica, na verdade, simplesmente a possibilidade de o professor encontrar os artefatos construídos pelos prescritores para seu agir na aula. Sendo assim, não se trata de um agir prescrito: é quase que, simplesmente, uma informação.
- Assegurar a harmonização: *il s'agit d'une piste d'exploitation dont les axes majeurs pourraient permettre à l´ensemble des professeurs d'assurer une plus grande harmonisation*. Trata-se de um agir futuro possível, que indica a finalidade a que quer chegar a instituição, mas que é também posta como devendo ser o objetivo do

professor, na medida em que ele utilizar os artefatos postos pelos prescritores. Além disso, vemos que não se trata de um agir prescrito para a sala de aula.

- Propor outros suportes e documentos: *Le professeur garde, évidemment, toute liberté de proposer d'autres supports et d'autres activités à partir de la programmation prévue*. Nesse exemplo, atribui-se um recurso ao professor, uma liberdade quase doada que pode permitir um agir futuro em sala de aula, com a utilização de outros artefatos, mas que o próprio professor terá que elaborar.
- Selecionar o que é mais apropriado: C'est au professeur de sélectionner à son gré (à partir de la programmation prévue). Aqui temos um exemplo de agir futuro prescrito, de planificação do professor condicionado ao uso do artefato previsto. Novamente, não se trata de um agir futuro relacionado à sala de aula.
- Dar um retorno de sugestões: *il serait intéressant d'avoir un retour nourri de suggestions de la part des professeurs, soit pour signaler le résultat de certaines activités, soit pour signaler l'existence d'autres supports*. Nesse caso, não se trata de um agir prescrito propriamente dito, mas de algo que o professor genérico, ideal, deveria fazer. Também não se trata de um agir prescrito para a sala de aula.

Se analisarmos mais atentamente as ações imputadas aos professores, vemos que a primeira não é realmente uma ação, já que basta abrir os dossiês para ver as propostas do grupo. A segunda ação é, na verdade, a finalidade do trabalho almejado pelo GRAD e por toda a coordenação pedagógica: a harmonização das práticas. Para alcançá-la, será preciso que o professor siga corretamente as prescrições. Finalmente, as três últimas ações representam, na verdade, mais trabalho para o professor, que terá que propor documentos e atividades, selecionar os mais apropriados e dar sugestões. Podemos considerar essas ações como recomendações ao professor genérico, ideal, que faria o que é sugerido no texto de apresentação, ainda que não se tratem de prescrições fortes e claras. Temos, assim, a impressão de que o texto veicula e dialoga realmente com a voz do professor ideal, esperando que o conjunto de professores se identifique com ela.

Além disso, parece-nos importante ressaltar que o forte caráter argumentativo do texto pode indicar a necessidade de persuadir os professores para que a harmonização seja garantida. Assim, os professores são levados em conta nas prescrições, através do movimento de persuasão que pode ser percebido através de

alguns indícios: necessidade de basear-se no agir canônico, que representa os modelos teóricos indiscutíveis e no agir experiência, que representa a experiência dos professores, participantes do GRAD, mas que são também professores e já deram o curso avançado; estratégia de contra-argumentação, antecipando as possíveis críticas dos professores e armando toda uma argumentação antes que elas ocorram; as fortes ocorrências de modalizações visando sempre a atenuar o caráter prescritivo do texto; o recurso às assinaturas no final do texto e os vários segmentos em discurso e relato interativos, procurando mostrar a proximidade entre os dois grupos maiores de protagonistas.

Pelas razões descritas acima, não nos parece que se possa considerar os professores como verdadeiros atores, mas tampouco como apenas agentes das prescrições, o que poderia acarretar o não seguimento das prescrições. Por isso, a camuflagem do caráter agentivo dos professores parece ser uma maneira de garantir o contrato de felicidade presente nos textos procedimentais do qual fala Adam (2001, apud Filliettaz), e sem o qual a prescrição perderia o seu valor, já que seu objetivo é garantir a realização do agir prescrito.

A ausência quase absoluta dos alunos como protagonistas das prescrições parece indicar que o sucesso do programa depende praticamente do programa elaborado pelo GRAD e da disposição dos professores em segui-lo. A não ser pela adaptação das informações contidas nos documentos ao grupo de alunos (linha 43), tem-se a impressão de que os alunos não têm nenhuma influência no sucesso do uso do programa de curso. Em outras palavras, se o professor seguir o programa e se as práticas forem harmonizadas, é quase certo que todos os alunos gostarão do curso. Vemos, assim, que fatores corriqueiros como os atrasos e as faltas dos alunos, ou outros fatores como a falta de compromisso em participar ativamente do curso, em aula e através das atividades para casa, não são absolutamente levados em conta quando se fala do sucesso ou fracasso do curso avançado.

Esboçada a análise dos registros do agir e de seus elementos constitutivos, apresentaremos, na próxima seção, um resumo das conclusões em relação a todas as análises efetuadas a partir do texto de apresentação do curso.

1.5. Síntese dos resultados da análise do texto de apresentação do curso

Em primeiro lugar, em relação ao gênero de texto ao qual pertence o texto analisado, lembramos que ele não tem características específicas de um gênero particular, mas combina os gêneros carta e texto de apresentação. Além disso, podemos concluir que ele faz parte dos textos chamados de procedimentais por Filliettaz (2004) e tem várias características desse tipo de texto, como: presença dos três níveis: prefigurativo, prescritivo e procedimental, com menção inclusive ao contrato de felicidade, caso o destinatário siga a prescrição; presença de um agir fonte, um agir prescritivo e um agir decorrente, como em outros textos que prescrevem o trabalho do professor (Bronckart & Machado, 2005); caráter fortemente argumentativo, em favor da prescrição, embora atenuado por modalizações.

Em relação ao contexto de produção que deu origem ao texto, observamos a existência de dois grupos: o enunciador coletivo que representa os elaboradores do programa, apoiados pela coordenação pedagógica e, portanto pela instituição e, de outro, o destinatário coletivo, representado pelos professores que deverão seguir o programa. Entre esses dois grupos, percebe-se, ao mesmo tempo, uma tentativa de aproximação e um afastamento. A aproximação acontece pelo fato de que, no grupo do GRAD, há quatro professores, o que fica claro nas assinaturas no final, e que têm, provavelmente, a função de mostrar que o programa não foi feito por pessoas que não conhecem nada sobre o trabalho do professor, mas, sim, por pessoas que estão do lado do grupo dos professores e que conhecem seu trabalho. Já o afastamento é inevitável pela própria situação da prescrição, em que os enunciadores, responsáveis pelo agir e verdadeiros atores no texto, propõem, fornecem, organizam e apresentam sugestões ao grupo de destinatários, alvo das prescrições, a eles cabendo “trabalhar” (propor, selecionar e sugerir material) em decorrência da prescrição. Há também um distanciamento quando os destinatários são colocados como professores e não como *vous,* provavelmente, procurando evitar uma prescrição muito diretiva que poderia ser vista como impositiva. Isso também assegura um ar profissional ao texto, já que é citada a função ocupada pelo destinatário.

No que diz respeito aos mecanismos enunciativos que estão presentes no texto, podemos dizer que várias vozes se misturam na voz do grupo do GRAD: a voz da instituição, a escola; as vozes da didática; a voz do professor genérico, ideal. O recurso às duas primeiras parece ajudar a conferir autoridade à proposta apresentada pelo grupo, tornando-a incontestável. Elas aparecem sobretudo quando se faz referência ao agir fonte e ao agir prescritivo. O agir canônico também é expresso através dessa voz. Por outro lado, a voz do professor ideal aparece nos momentos em que se apresenta o agir prescritivo, mais precisamente no momento em que se caracteriza o professor genérico, ou seja, todos os professores da escola, e não apenas os do grupo avançado. Essa voz do professor ideal parece veicular o que é evidente, o que tem que ser feito por se tratar de uma escola que precisa ter uma harmonização e também o que é incontestável pois faz parte do trabalho do professor. Em outras palavras, essa voz afirma que é evidente que o professor deve propor outras atividades e selecionar as mais apropriadas.

Se observarmos a questão das modalizações, veremos que a presença de modalizadores se espalha pelo texto como um todo, aparecendo em todos os registros do agir, visando a atenuar os momentos de prescrição, provavelmente com o intuito de evitar uma possível não adesão ao programa, caso ele fosse imposto, o que não seria do interesse da escola. Assim, o caráter fortemente argumentativo em favor da prescrição veiculada no texto é atenuado por essas modalizações, visando a garantir que os professores sigam o programa sem opor-se a ele e indicando que o enunciador pretende atenuar as prescrições e por isso precisa levantar argumentos que convençam o destinatário da validade de sua proposta. Essa necessidade de recorrer a uma voz de autoridade para dar legitimidade à proposta elaborada parece mostrar que o programa de curso, enquanto prescrição de um grupo de elaboradores composto também por alguns professores, poderia gerar controvérsias e resistência às mudanças, e por isso seria necessário o apoio de uma instância com autoridade superior à do GRAD. Assim, o enunciador tenta convencer o destinatário de que as mudanças a fazer são poucas e de que o seu trabalho não será tão grande, já que poderá continuar fazendo o que já fazia antes, acrescentando apenas algumas sugestões propostas pelo grupo.

Quando analisamos os tipos de discurso que caracterizam os registros do agir, observamos o seguinte quadro que apresenta os registros do agir presentes no

texto, na ordem em que aparecem, e as características discursivas a eles associadas.

Quadro 17: Registros do agir e características discursivas.

Tipo de agir	Agir associado	Tipo de discurso	Vozes	Modalizações
Agir fonte	Agir canônico	Discurso teórico Discurso interativo	Vozes da didática. Voz da escola.	Pragmáticas, deônticas (fracas: da ordem da proposta) atenuadas por verbos no futuro do pretérito.
Agir prescritivo	Agir experiência	Discurso interativo Discurso teórico	Voz dos colegas professores do GRAD. Voz do senso comum.	Deônticas fracas: proposta, sugestão, permissão, fortes: dever, atenuadas pelo futuro de pretérito.
Agir decorrente		Relato interativo		Deônticas Fortes: dever Fracas: é importante, é essencial. Lógicas com sentido de não certeza. Atenuadas por verbos no futuro do pretérito.

Em relação à imagem dos protagonistas construída no texto, podemos observar que os enunciadores procuram apresentar-se como um grupo que tem total apoio da escola, mas que não quer fazer prescrições impositivas, tentando mostrar que leva em conta o trabalho dos professores. O grupo procura validar sua posição na escola, apoiando-se na seriedade de seu trabalho, no fato de que é composto também por professores, e no fato de ser apoiado pela coordenação pedgógica. Toda essa necessidade de apoio denota que a imagem que tem de seu destinatário é de um grupo que dificilmente aceita propostas vindas de outros grupos e/ou da coordenação.

A imagem dos professores é, assim, a de um grupo que não trabalha em harmonia e que costuma não seguir os programas propostos pela coordenação pedagógica. Por isso, é necessário convencê-los da validade das propostas, para que eles possam segui-las. Aliás, essa imagem não atinge apenas os professores da escola, mas também o professor genérico da escola, que parece sentir realmente o problema de falta de harmonização das práticas de ensino.

Quanto ao grupo de alunos, os enunciadores parecem ter a imagem de que, se o programa for bem elaborado e seguido pelos professores, desde que haja uma pequena adaptação em relação aos temas mais apropriados aos alunos, não haverá problemas. Essa imagem exclui qualquer outra possibilidade de falha nas prescrições: nem os alunos e nem o programa podem ser responsáveis pelas eventuais falhas do programa. Tem-se, assim, a impressão de que a única falha possível só ocorrerá se o professor não seguir o programa, fazendo as adaptações necessárias.

Capítulo 2
Análise das autoconfrontações[147]

Neste capítulo, apresentaremos a análise das autoconfrontações, que será dividida em quatro partes, como a análise anterior: contexto de produção do texto, mecanismos enunciativos, plano global e tipos de discurso e, finalmente, os registros e elementos constitutivos do agir.

Também como no caso da análise do texto de apresentação, abrangemos três níveis de análise do texto propriamente dito:

a) o nível enunciativo;
b) o nível organizacional;
c) o nível semântico.

2.1. Análise do contexto geral de produção do texto

Embora já tenhamos salientado alguns aspectos do contexto sociointeracional mais amplo na *Introdução*, *Fundamentação Teórica* e *Metodologia,* gostaríamos de relembrar alguns itens, no que diz respeito à didática das línguas e à didática do FLE. Em primeiro lugar, parece-nos importante relembrar a importância que o ensino e a prática do oral vêm adquirindo nas últimas décadas no ensino-aprendizagem de línguas e, paralelamente, a chegada da perspectiva acional (Conseil de l´Europe, 2001), que preconiza o ensino de línguas, para que o aluno possa *agir* no mundo social. Em segundo lugar, lembramos também que, nos últimos anos, a questão da excelência e da qualidade parece ter invadido os centros e escolas de línguas. Na França, isso se traduziu até mesmo por um projeto de « labellisation », no sentido de dar uma etiqueta de qualidade aos centros de língua[148].

A questão da qualidade também chegou, como já apontamos, às escolas de língua de São Paulo. Primeiramente, nas escolas de inglês, que há mais de uma

[147] As ACs encontram-se no anexo 3.
[148] O projeto de labellisation dos centros de língua pode ser encontrado no site http://www.fdlm.org/fle/article/341/pollin.php

década falam de estratégias de retenção de alunos, vendas de cursos[149], entre outras. Desde o começo dos anos 2000, após um longo período de perda de alunos[150] (e perda de trabalho para o professor), essas estratégias vêm sendo adotadas também pela escola em que esse estudo foi realizado e traduzem-se em uma série de medidas em vários sentidos, como, por exemplo, o questionário de satisfação[151] entregue aos alunos no final do semestre, que contém uma pergunta sobre o dinamismo e a interatividade das aulas.

Além desse contexto mais amplo da escola, parece-nos importante lembrar, já em relação ao curso avançado, que este tinha sido implantado na escola há relativamente pouco tempo e que, para sua implantação, os elaboradores, dentre os quais a pesquisadora, tinham tomado algumas precauções para que o programa fosse bem aceito pelos professores, temendo justamente sua não aceitação. Essa questão já foi abordada na análise anterior, mas seria interessante acrescentar que a pesquisadora, tendo feito parte do grupo que elaborou o programa, tinha interesse em convencer o professor voluntário a dar o curso avançado como previsto pelo programa, pois isso daria validade ao trabalho e confirmaria a eficácia do programa.

Analisando o contexto de produção mais específico das autoconfrontações, podemos dizer, em relação a seu contexto físico, que elas se desenvolveram em locais diferentes: três delas em uma das unidades da escola e a última na casa do professor voluntário. As filmagens, como já indicamos, ocorreram entre fevereiro e julho de 2002.

Em relação a seu contexto sociosubjetivo, parece-nos importante analisá-lo em relação ao pesquisador e também em relação ao professor voluntário. Analisando o contexto sociosubjetivo do ponto de vista do pesquisador, temos a seguinte situação: o enunciador é um professor que também trabalha na escola, porém tem mais experiência do que o destinatário, participando mesmo de atividades de formação e da elaboração de programas, inclusive o programa do

[149] Contatos com a Cultura Inglesa, no VII Colloque de l´Alliance Française de São Paulo (Goldschleger, 2005) permitiram-nos tomar conhecimento da nomenclatura usada para mencionar o índice de abandono de curso, por eles chamado, de maneira inversa, de índice de retenção de alunos. Além disso, o contato com outras escolas de línguas como a SKILL, em seu treinamento anual (Xavier, 2005), permitiram-nos tomar conhecimento de estratégias de vendas de curso, das quais até o professor participa : depois de uma aula teste na qual o aluno é levado a simular praticamente uma inscrição, o professor convida-o para inscrever-se no curso, encaminhando-o até a consultora de vendas.
[150] Ver anexo 7.
[151] Ver anexo 8.

curso avançado. O enunciador vê o destinatário como um professor que trabalha na escola, porém há menos tempo que ele e tendo menos experiência, necessitando, assim, ser “formado” para dar o curso avançado. Além disso, por ter acompanhado sua chegada na escola e seu início no trabalho, a pesquisadora, provavelmente, tem a imagem do professor como um aprendiz que, além disso, é seu sujeito de pesquisa. O local em que as três primeiras autoconfrontações foram realizadas é seu próprio local de trabalho, que o enunciador conhece bem e sob o qual tem um certo domínio, que se estende até pelo conhecimento dos aparelhos, como o vídeocassete e a televisão usados para as autoconfrontações. Já o terceiro local em que a última autoconfrontação foi realizada é a casa do professor, que o pesquisador não conhecia antes, e onde ele se sentia menos à vontade que o professor, inclusive em relação à manipulação da televisão e videocassete. No que diz respeito aos objetivos da interação, podemos dizer que, da parte do pesquisador, seu primeiro objetivo era coletar dados para sua tese de doutorado, da melhor maneira possível. Interessava-lhe, também, ajudar o professor a compreender o sistema do curso de nível avançado, para que pudesse dar boas aulas, confirmando, assim, a qualidade do programa.

Se olharmos o contexto sociosubjetivo do lado do professor voluntário, vemos que os objetivos são diferentes. Paulo tinha, provavelmente, a intenção de ajudar o pesquisador com a pesquisa, já que este já o tinha ajudado em outras situações, com a preparação de aulas. Porém, podemos dizer que ele pretendia também aperfeiçoar e melhorar seu trabalho como professor de nível avançado e, sobretudo, criar uma imagem de bom professor, capaz de dar o curso avançado, já que a pesquisadora colaborava com a coordenação pedagógica e poderia ter alguma influência sobre seu futuro nos cursos avançados. Assim, podemos levantar a hipótese de que o professor voluntário, que tinha menos experiência, via a pesquisadora como alguém com mais experiência e que o ajudou desde que começara a trabalhar na escola, mas alguém que poderia, também, ter alguma influência em seu futuro profissional na escola. Um outro fator a considerar em relação à visão que o professor tinha da pesquisadora, é o fato de que, além de ela ter mais experiência, conhecia muito melhor o programa do curso avançado, pois participou de sua elaboração e já tinha dado várias vezes esse curso. Assim, no contexto inicial, configura-se uma relação assimétrica em que o professor-

pesquisador assume uma posição mais alta que a do professor, em diferentes níveis. Além disso, ambos interagem linguageiramente, de acordo com as representações recíprocas que mantêm, mas também ambos sabem que o que produzem verbalmente será (ou poderá) ser objeto de "escuta" de interlocutores que não estão fisicamente presentes, mas que poderão ter contato com o texto posteriormente, já que se trata de um objeto de pesquisa[152].

Esses interlocutores ausentes poderão ser membros da direção da escola, os colegas de trabalho, a orientadora da pesquisadora, a banca de defesa da tese, a comunidade científica em geral. Na verdade, trata-se, aqui, de uma interação que é, pelo próprio princípio da situação de pesquisa, aberta a outros interlocutores.

2.2. Análise dos mecanismos enunciativos

O objetivo da análise apresentada nesta seção é identificar as marcas da situação de ação de linguagem presentes no texto, procurando compreender como os protagonistas são nele representados, assim como identificar as diferentes vozes que aparecem no texto e observar as modalizações que permitem ao enunciador, ou a outros enunciadores, comentar sua própria fala (Maingueneau, 2001:139).

Comecemos, portanto, pelos dêiticos de pessoa encontrados no texto. Como já apontamos na análise do contexto de produção das autoconfrontações, o enunciador e o destinatário alternam-se, ora sendo representados por pesquisadora e professor, ora pelo professor e pela pesquisadora. Ambos são representados, em alternância, pelos dêiticos pessoais *je* e *tu,* que indicam relação informal.

*1C1 – Sur la compréhension orale est-ce que **tu** as d´autres commentaires .. qu´est-ce que **tu** as trouvé positif, négatif ?*

*1P2 – La prise de parole là vraiment j´ai pris la parole un peu à leur place là vraiment **je** pense que ... ils n´avaient pas la parole facile et pourtant **je** les connais ils ont vraiment une bonne compréhension orale et cette vidéo n´est pas difficile **je** pense qu´ils sont capables de comprendre mais ils n´arrivent pas à articuler les réponses...*

[152] Em relação aos interlocutores que não estão diretamente presentes nas interações, mas que são possíveis, é interessante remeter-se a Kerbrat-Orecchioni (1996), embora o caso não se aplique diretamente a uma situação de pesquisa como a nossa.

Porém, em alguns momentos, os dêiticos *je* e *tu* podem representar outros enunciadores e não sempre a pesquisadora ou o professor voluntário. Trata-se de momentos em que Paulo reproduz a situação de ação de linguagem produzida durante a aula, reconstituindo ora sua própria voz, ora a voz dos alunos durante a aula. Assim, o *je/moi* podem representar, por exemplo, o professor na situação da autoconfrontação e a reprodução direta da fala do aluno, na situação da aula. Por outro lado, o *tu/toi* podem representar a reprodução da fala do professor referindo-se a um aluno na aula, ou a pesquisadora, na situação da autoconfrontação, como vemos no exemplo abaixo:

3P4- ça se passe pas très bien... parce que je parle à l´un je parle à Ana Paula qui vient d'arriver et je demande alors tu étais dans quel groupe ? Pour l'instant il n'y a que moi ici, mon compagnon, il est pas là... tu vois...

Nesse exemplo, vemos que os dêiticos representam, a cada momento, diferentes enunciadores, já que o professor reproduz a sua fala e a fala do aluno: os três primeiros *je* referem-se ao professor, como enunciador na auto-donfrontação, e o *tu,* que vem em seguida, representa o aluno. Logo a seguir, os pronomes de primeira pessoa passam a referir-se ao destinatário, o aluno na situação da aula, enquanto que o *tu* refere-se ao pesquisador, destinatário na situação da AC. Vemos assim, claramente, a existência de dois planos enunciativos imbricados, um inserido no outro: o plano enunciativo da interação em curso, no qual *je* representa o professor e *tu* o pesquisador; e, inserido nesse plano, temos o plano enunciativo da reprodução da aula.

A existência dos dois planos enunciativos e a alternância dos dêiticos de pessoa em função do plano enunciativo são bastante freqüentes em todas as autoconfrontações e aparecem a cada vez que o professor reconstitui a situação da sala de aula.

Além desses dêiticos, com as funções acima descritas, encontramos também o dêitico *on*, podendo representar também enunciadores diferentes, ora num plano enunciativo, ora no outro. No plano da enunciação em curso, o *on* pode representar o professor e o pesquisador, como no exemplo abaixo:

4P15 – ***on*** *va,* ***on*** *va écouter une autre fois et là je ... tu comptes refaire ça ?*

Nesse exemplo, o professor pergunta ao pesquisador se eles vão ver a seqüência novamente, e aí o *on* tem um valor de *nós,* englobando tanto o pesquisador quanto o professor. Porém, em alguns momentos, o *on* pode representar os professores da escola em geral, como no exemplo abaixo, na primeira ocorrência.

1P13 – *moi ce que je pense je pense qu´elles sont extrêmement utiles normalement quand* ***on*** *travaille la compréhension orale sur une fiche je sais pas moi je crois qu´****on*** *profite largement beaucoup plus quoi il y a pas de doute et je constate que quand je le fais c´est beaucoup plus intéressant je me suis rendu compte qu´il vaut mieux faire une fiche que ne pas la faire ...*

Já na segunda ocorrência, ainda no exemplo acima, vemos que *on* pode representar também os alunos, já que, quem realmente aproveita com a ficha de compreensão são os alunos.

Em outros momentos, o *on* também representa *nós,* mas em outro plano enunciativo. Não se trata mais da interação entre pesquisador e professor, mas de uma reconstituição da situação de sala de aula, em que o *on* engloba os alunos e o professor. É o que podemos ver nos exemplos abaixo:

2P7 ***- on*** *avait discuté du genre de texte, etc. et à quoi ça sert et tout...*

3P3 – ***on*** *avait établi des groupes mais* ***on*** *avait convenu ça sur trois semaines donc* ***on*** *avait établi donc il y a eu plusieurs étapes ... ça c´était trois semaines en avant encore là ils arrivaient ...*

Além desses dêiticos de pessoa, é importante ressaltar, também, a presença de alguns pronomes pessoais de terceira pessoa (ils) e algumas unidades lexicais designando os alunos (les élèves). Enquanto as unidades dêiticas referem-se aos co-enunciadores, os pronomes pessoais de terceira pessoa e as unidades lexicais representam o que está fora dela. Embora não façam parte da interação, apontaremos esses casos no intuito de dar elementos para, na última parte da análise, podermos caracterizar os protagonistas do agir.

Assim, nos exemplos abaixo, vemos várias referências aos alunos:

1P2 – *La prise de parole là vraiment j´ai pris la parole un peu à* ***leur*** *place là vraiment je pense que* ***... ils*** *n´avaient pas la parole facile et pourtant je* ***les*** *connais* ***ils*** *ont vraiment une bonne compréhension orale et cette vidéo n´est pas difficile je pense qu´****ils*** *sont capables de comprendre mais* ***ils*** *n´arrivent pas à articuler les réponses...*

2P1 – *D´accord justement ... je profite* ***tous*** *n´étaient pas encore arrivés ... Claudia n´était pas là donc là je lance j´annonce le travail...*

Às vezes, também, um dos alunos é citado individualmente, como no exemplo abaixo:

2P15 – *Oui, oui oui ils savaient ils savaient* ***Sylvie*** *elle avait anticipé les choses tu vois c´est la plus sérieuse en salle* ***elle*** *arrivait toujours très tôt etc donc c´est* ***une élève*** *qui aime bien faire plaisir au prof et je pense comme* ***elle*** *avait vraiment des moyens* ***elle*** *a dans son boulot* ***elle*** *avait des ordinateurs bien performants qui travaillent sur la mise en page là* ***elle*** *vient avec son dépliant déjà fait alors j´avais dit c´est pas le moment de toute façon on va le voir on va l´analyser et tout ça ah ça va je sais c´est pas grave de toute façon j´imprime ça ne coûte rien voilà et du coup* ***elle*** *a fait ça trois fois sont texte n´avait pas été corrigé..* ***elle*** *même* ***elle*** *n´avait pas encore montré donc voilà là...*

Em alguns momentos, Paulo faz referência também ao conjunto de professores da escola, identificado como cada um (*chacun*) ou todo mundo (*tout le monde*), como vemos no próximo exemplo:

1P23 – *oui oui je pense c´est vrai que* ***chacun*** *travaille un peu à sa façon t´as prévu t´as des documents* ***chacun*** *travaille un peu à sa façon bon il y a des avantages et des inconvénients mais je pense que* ***tout le monde*** *dans l´ensemble se sent un peu avalé par le nombre de documents de matériel quoi et finalement comment gérer tout ça et c´est pas facile et je pense que le mieux c´est c´est de préparer une fiche de compréhension orale...*

Essas duas ocorrências assemelham-se ao caso do *on*, já mencionado, em que o professor caracteriza um agir do métier, visto que ele aborda condutas de todos os professores.

Ainda nesse exemplo, vemos que Paulo faz referência a uma característica do trabalho do professor: o individualismo e a solidão, indicando que cada um trabalha a sua maneira (Saujat, 2004). Nesse mesmo exemplo, ele cita também uma

característica do professor dessa escola específica, em que a quantidade de material é muito grande, fazendo com que todos os professores se sintam um pouco engolidos por ela. É interessante notar a escolha do pronome *chacun*, quando Paulo fala da individualidade do trabalho do professor, e a opção pela expressão *tout le monde dans l'ensemble* quando ele fala de um fato que atinge todos os professores da escola.

Uma outra unidade lexical presente nas autoconfrontações é a que se refere ao próprio curso avançado, como nesse exemplo em que Paulo fala da dificuldade em compreender o CA:

4P17 – *justement je ne sais pas si tu te rappelles c´était quand même une première approche saisir le **CA** c´est quand même pas évident ...*

Ou também, nesse próximo exemplo, em que Paulo dá praticamente uma definição do que é o curso avançado:

4P19 – *Et moi je me rends compte, je comprends beaucoup... mieux l´idée quoi... oui moi je serais disponible pour continuer parce que là le **CA** comme il est l´idée c´est l´intégration des manuels, de culture et de langue et ce découpage l´idée c´est la fusion entre ... et c´est ça justement que je voulais saisir et je pense maintenant que je comprends mieux...*

A análise do funcionamento dos mecanismos enunciativos nas autoconfrontações mostra, assim, a existência de dois planos enunciativos bem distintos: o plano da interação em curso, entre pesquisadora e professor, e o plano da reconstituição da situação em sala de aula, entre o professor e os alunos. Os alunos, além de ora serem destinatários, ora serem enunciadores na reconstituição da situação em sala de aula, também são, freqüentemente, citados pelo professor, às vezes em conjunto, às vezes individualmente. Assim, contrariamente ao que ocorreu na análise do texto de apresentação do curso, os alunos aparecem constantemente nas autoconfrontações. Além disso, chamamos a atenção para o exemplo em que se Paulo refere ao professor, de maneira individual (*chacun - cada um*) e de maneira geral (*tout le monde dans l´ensemble - todo mundo no conjunto),* o que se pode entender como uma referência ao coletivo de trabalho.

Passamos agora para o estudo das vozes que se manifestam nas AC.

No que diz respeito à heterogeneidade mostrada, a primeira observação é que temos as vozes dos alunos e a voz do próprio professor, no momento da aula que é anterior ao da autoconfrontação. Ambas as vozes são mostradas por meio do recurso ao discurso direto, como uma forma de o professor reconstituir a fala dos alunos e a sua própria fala durante a aula. No exemplo abaixo, vemos que o professor reconstitui a voz dos alunos:

3P4- *ça se passe pas très bien... parce que je parle à l´un je parle à Ana Paula qui vient d'arriver et je demande alors tu étais dans quel groupe ?* ***Pour l'instant il n'y a que moi ici, mon compagnon, il est pas là****... tu vois...*

Nesse mesmo exemplo, o professor reconstitui sua própria fala, durante a aula:

3P4- *ça se passe pas très bien... parce que je parle à l´un je parle à Ana Paula qui vient d'arriver et je demande alors* ***tu étais dans quel groupe ?*** *Pour l'instant il n'y a que moi ici, mon compagnon, il est pas là... tu vois...*

O exemplo acima nos permite compreender o que nos diz Clot (1999; 2001) sobre a possibilidade de recriação de experiências que é dada pelas autoconfrontações: a experiência vivida de uma experiência vivida. Vemos que o professor revive a experiência da sala de aula, criando, assim, possibilidades para viver outras experiências (Clot, 2001). Esse fato fica ainda mais visível no próximo exemplo, em que vemos, no começo, em negrito, a reconstituição da fala do professor em discurso direto e, no final, a mesma reconstituição, porém em discurso indireto:

3P16 – *oui, la première chose là j'ai essayé de les faire retrouver dans le cours ...alors là* ***voilà ce qu'on va faire on va reprendre*** *...d'abord je voudrais reconstituer le groupe le groupe n'était pas là, donc la recomposition était pas possible.. alors j'ai commencé à demander ..* ***tu étais avec qui, tu étais avec qui, et toi, et toi, et toi... Qu'est-ce que tu as rapporté ? Quels sont les résumés que vous avez faits des textes*** *? ah c'était avec l'autre ?* ***elle est où l'autre ?*** *elle est pas là...* ***ah bon ben c'est très bien !*** *tu vois donc, en fait, j'étais déçu... c'était une déception... il y avait une au départ elle était venue avec des images et c´est là où j´étais un peu ironique là* ***j´avais demandé d´abord de faire une recherche sur des documents sur***

papier *j´avais distribué les châteaux sur des papiers qu´ils avaient déjà et après c´est la semaine qu´on est allés à la bibliothèque...*

Olhando esse mesmo exemplo sob o ângulo da reconstituição da fala dos alunos, vemos que o professor reconstitui a fala deles duas vezes :

3P16 – *oui, la première chose là j'ai essayé de les faire retrouver dans le cours ...alors là voilà ce qu'on va faire on va reprendre ...d'abord je voudrais reconstituer le groupe le groupe n'était pas là, donc la recomposition était pas possible.. alors j'ai commencé à demander .. tu étais avec qui, tu étais avec qui, et toi, et toi, et toi... Qu'est-ce que tu as rapporté ? Quels sont les résumés que vous avez faits des textes ?* ***ah c'était avec l'autre ?*** *elle est où l'autre* ***? elle est pas là..*** *ah bon ben c'est très bien ! tu vois donc, en fait, j'étais déçu... c'était une déception... il y avait une au départ elle était venue avec des images et c´est là où j´étais un peu ironique là j´avais demandé d´abord de faire une recherche sur des documents sur papier j´avais distribué les châteaux sur des papiers qu´ils avaient déjà et après c´est la semaine qu´on est allés à la bibliothèque...*

Vemos, assim, uma das características mais particulares de nossa autoconfrontação : a reconstituição, principalmente por meio do discurso direto, mas, algumas vezes, também por meio do discurso indireto, da fala do próprio professor e da fala dos alunos. Juntamente com essas reconstituições, temos os comentários do professor, no plano enunciativo da interação professor – pesquisadora, sobre os alunos, a aula, sua atitude, entre outros, que parecem servir para expressar comentários sobre o acontecido.

Além dos exemplos de heterogeneidade mostrada nas autoconfrontações, procuramos, também, como na análise do texto de apresentação do curso, indícios de vozes menos perceptíveis, mas que podem ser detectadas se levarmos em conta que a heterogeneidade é constitutiva da linguagem.

Assim, se passarmos para a análise das vozes que se distinguem nesse quadro enunciativo, veremos a seguir que, através da voz de Paulo, outras vozes podem ser ouvidas, tais como:

- Vozes da didática (didática das línguas, didática do FLE): expressa aspectos baseados nessas teorias;

- A voz da instituição, a escola: expressa convicções e prescrições que têm sua origem na escola;
- A voz do coletivo de trabalho mais restrito: especialmente a voz do conjunto de professores da escola;
- Voz do métier: voz do coletivo de trabalho mais amplo, embasada na tradição do métier, que explicita a parte subentendida do trabalho do professor, e que, geralmente, não é explicitada.

Em nossas análises, a voz da didática intervém quando Paulo aborda conceitos da didática do FLE, com os quais teve contato durante sua formação ou, até mesmo, na escola em que a pesquisa foi realizada. Esses conceitos foram apontados na fundamentação teórica e essa voz pode ser percebida por meio de indícios de não coincidência do dizer consigo mesmo e, também, por meio da identificação de palavras e/ou conceitos pertencentes a esse campo profissional, como nos exemplos que veremos posteriormente.

Parece-nos importante salientar que a voz da didática é também uma voz da escola, já que esta segue o que é atualmente preconizado pela didática do FLE. No entanto, por razões metodológicas, consideramos como voz da escola apenas as prescrições que têm sua origem na escola, geralmente ligadas ao programa elaborado por ela ou a questões práticas como o fato de chegar dez minutos antes do início das aulas. De qualquer maneira, sabemos que, muitas vezes, a escola faz sua a voz da didática.

Consideramos como voz da instituição, da escola, as falas em que Paulo reproduz algo que coincide com a rede de discursos nela produzidos. Já a voz do coletivo de trabalho pode ser percebida em momentos em que Paulo fala em nome do conjunto de professores da escola, apontando a situação de trabalho em que vivem. Trata-se, aqui, de uma versão mais restrita do coletivo de trabalho, englobando apenas o conjunto de professores na escola em que a pesquisa foi realizada.

Por fim, consideramos como voz do coletivo de trabalho mais amplo, a voz da profissão, os momentos em que Paulo evoca maneiras de « ser » e maneiras de « fazer » que parecem ter sua origem em sua própria concepção do trabalho do professor, não vindo, necessariamente, nem da escola, nem de concepções da

didática. Entendemos, nesses casos, como coloca Clot (1999), que se trata do « métier » que fala pela voz de um professor, deixando entrever as concepções de fundo que embasam seu trabalho. É essa voz, que independe de concepções da didática do FLE e de concepções em voga na escola, que veicula as noções profundas que formam a base do trabalho de qualquer professor, independentemente da disciplina que ensine. Por essas razões, optamos por chamar essa voz de voz do métier, já que nos baseamos em pressupostos teóricos da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade.

Para identificar essas vozes, procuramos indícios que podem ser percebidos por meio de recursos como palavras pertencentes ao jargão profissional, no caso ao campo da didática (Authier-Revuz, 2001), mas, também, outros indícios tais como a não coincidência do dizer consigo mesmo (Authier-Revuz, 2001), as negações, os pressupostos (Authier-Revuz, 2001; Maingueneau, 1991, 1996) e as proposições e/ou concepções evidentes (Maingueneau, 1996).

No exemplo abaixo, podemos ver a interferência da voz da instituição, da escola que, por intermédio do GRAD, criou o CA (curso avançado), instaurando um jargão próprio da escola em relação a ele. Paulo evoca a dificuldade representada pelo curso que preconiza a integração dos livros didáticos e dos módulos de língua e cultura.

4P17 – justement je ne sais pas si tu te rappelles c´était quand même une première approche saisir le CA c´est quand même pas évident ...

4C18 – bien sûr que non ...

4P19 – Et moi je me rends compte, je comprends beaucoup... mieux l´idée quoi... oui moi je serais disponible pour continuer parce que là le CA comme il est l´idée c´est ***l´intégration des manuels, de culture et de langue et ce découpage l´idée c´est la fusion entre*** *... et c´est ça justement que je voulais saisir et je pense maintenant que je comprends mieux...*

No exemplo acima, detectamos palavras pertencentes ao jargão profissional adotado na escola e veiculado pelo CA que permitem identificar essa voz da instituição. Além disso, na categoria da heterogeneidade mostrada, o professor parece dizer "*a idéia do CA é que"*, o que poderia ser um exemplo de discurso indireto.

Em outro momento, Paulo faz menção ao horário em que ele chegava à escola, seguindo o que era preconizado pelo diretor da unidade em que a pesquisa foi realizada, mostrando ter incorporado essa voz da instituição escolar em que trabalha. O fato de dizer que ele nunca chegava ao mesmo tempo em que os alunos indica que outros professores poderiam fazê-lo :

4P24 – moi je crois que moi j´étais un petit peu en avance ... j´arrivais à arriver 10 minutes avant quelque chose comme ça parce qu´il faut préparer tout... ***j´arrivais jamais en même temps qu´eux...***

Nesse exemplo, é o pressuposto (Authier-Revuz, 2001; Maingueneau, 1991, 1996) de que outros professores poderiam chegar ao mesmo tempo em que os alunos que permite identificar uma outra voz que, pelo conhecimento do contexto da pesquisa, permite-nos identificar como sendo a do diretor da unidade que preconizava, durante as reuniões, que o professor chegasse antes do horário da aula.

No exemplo abaixo, é o discurso indireto (mas com agente indeterminado) que permite detectar a voz da escola, relatada por Paulo :

*4P3 - Tout de suite avec un certain recul tout de suite je me rends compte quand même que moi j´aurais dû travailler davantage des des la mise au tableau quoi... mais ce qu´il y a c´est que j´ai travaillé quand même pas mal écrit avec eux ... tu vois des formes de textes rendus et des comptes rendus****... Il me semblait avoir entendu qu´il fallait pas trop insister sur l´écrit alors et du coup là je ne me suis pas trop arrêté enfin****... mais je constate avec un certaine recul que j´aurais dû quand même exploiter de plus près leur production faire plus de mise au tableau...*

Apesar de modalizando com o verbo « sembler » (parecer), Paulo aponta que tinha a impressão de ter ouvido que não se deveria insistir na parte escrita e que, por isso, ele fazia tudo oralmente. Analisando o contexto da escola, fica claro que Paulo faz uma referência a preconizações que ele atribui à escola e que, por isso mesmo, evita dizer abertamente, justamente por estar falando com alguém que representa a coordenação pedagógica e que teria, supostamente, feito ou apoiado a preconização de não insistir na escrita.

A voz do coletivo de trabalho mais restrito, que representa a voz dos professores da escola, pode ser notada quando Paulo fala em nome de seus colegas, como podemos perceber no exemplo abaixo :

1P23 – oui oui je pense c´est vrai que ***chacun travaille un peu à sa façon t´as prévu t´as des documents chacun travaille un peu à sa façon*** *bon il y a des avantages et des inconvénients mais je pense que* ***tout le monde dans l´ensemble se sent un peu avalé par le nombre de documents de matériel quoi et finalement comment gérer tout ça*** *et c´est pas facile et je pense que le mieux c´est c´est de préparer une fiche de compréhension orale ...*

Paulo menciona, nesse exemplo, o fato de que os professores trabalham cada um a sua maneira, que todos se sentem engolidos pela quantidade de material didático e que não é fácil organizar todo esse material. Percebemos, nesse exemplo, por meio do discurso indireto livre, que Paulo parece ter expressado opiniões e sentimentos dele, talvez a partir de observações de seus colegas de trabalho que devem compartilhar as mesmas queixas. O próprio uso da unidade dêitica *tu* parece remeter à voz do coletivo de trabalho mais restrito, mas também ao coletivo mais amplo, a voz do métier.

No próximo exemplo, vemos que Paulo evoca a questão da expressão oral, mencionando que ele falou no lugar dos alunos e deixando perceber a voz da didática que fala por intermédio dele. Percebemos a não coincidência do dizer consigo mesmo, pois Paulo mostra saber que ele não deve tomar a palavra dos alunos, mas acha que fez o que era certo, pois, nesse caso, os alunos aprenderam alguma coisa, assim mesmo[153].

1P2 – La prise de parole là vraiment ***j´ai pris la parole un peu à leur place là vraiment je pense que ...*** *ils n´avaient pas la parole facile et pourtant je les connais ils ont vraiment une bonne compréhension orale et cette vidéo n´est pas difficile je pense qu´ils sont capables de comprendre mais ils n´arrivent pas à articuler les réponses ...*

1C3 – et les points positifs ?

[153] Podemos fazer um pequeno parênteses nesse momento para comentar que Paulo parecia estar centrado na questão da aprendizagem do conteúdo e não na aprendizagem da língua (aprender a se expressar oralmente em francês).

1P4 - Je pense qu´ils ont appris quelque chose je pense enfin ***même si c´est moi qui ai pris la parole*** *je pense que j´ai réussi à les faire raisonner ils ont réussi à comprendre quel est le rôle et le parcours du chef d´orchestre ...*

Assim, nesse segmento, temos um primeiro exemplo da voz da didática dizendo que são os alunos que devem tomar a palavra, e um outro exemplo em que Paulo reafirma isso, mas opondo-se a essa prescrição.

No exemplo abaixo, também percebemos uma não coincidência do dizer consigo mesmo, quando Paulo expressa uma opinião sua que difere do que é preconizado pela didática.

2C4 – jusque là qu´est-ce que tu ... je t´aide qu´est-ce que tu penses qu´il y a quels sont les commentaires que tu voudrais faire sur... cette partie là...
2P5 – je pense que là ***j´ai beaucoup parlé*** *et* ***j´ai trouvé quand même que là mon discours était assez pertinent..*** *j´ai essayé d´être le plus clair possible..... je vois pas je répète j´avais conscience que c´était un peu trop lent j´ai profité pour gagner du temps il y avait des gens qui arrivaient ...*

Nesse exemplo, Paulo evoca novamente o fato de ter falado muito e, logo depois, mostra que, apesar de ter falado muito, o que disse era pertinente. Essa contradição revelada pela expressão « assim mesmo » (quand même) permite perceber que Paulo fala contra a voz da didática, que sugere que o professor fale pouco, deixando que os alunos falem mais. Assim, Paulo assume uma posição oposta ao que é preoconizado pela didática, justificando sua posição.

No caso acima, a voz do professor não coincide com a voz da didática, mas aparece opondo-se a ela. Já no exemplo abaixo, sua voz vai coincidir com a voz vinda da didática que preconiza o trabalho no oral[154] :

1C7 – normalement tu poses les questions seulement tu n´écris pas tu ne fais pas...

1P8 – très rarement très rarement ***je ne fais pas de schéma je n´écris pas non tout se passe à l´oral ...***

[154] Parece-nos importante ressaltar que Paulo parece mostrar sua interpretação do que leu ou aprendeu sobre a didática do FLE.

Podemos perceber, nesse exemplo, o pressuposto que existe por trás da negação (*je ne fais pas de schéma, je n´écris pas - eu não faço esquema, não escrevo*), indicando que outros professores fazem esquemas. Assim, Paulo refere-se a outros professores, que escrevem e fazem esquemas, enquanto que ele não escreve e não faz esquemas, fazendo sempre atividades orais, conforme sua interpretação do que é preconizado pela didática do FLE.

A questão da importância do oral reaparece no exemplo abaixo, em que Paulo aponta que seu interesse em fazer atividades orais pode ser explicado pela preocupação em interessar todos os alunos :

4P7 – et et moi j´oppose et là j´aurais pu mettre au tableau pour voir si vraiment ils savent qu´est-ce que c´est l´un et l´autre et ça et en même temps je crois que j´étais contraint par ne pas trop décrocher les autres ***.... je crois que c´est pour ça que je voulais plutôt que ça reste à l´oral...***

A voz da didática é percebida por meio do próprio uso do conceito de oral (que ça reste à l´oral), como vimos na *Fundamentação Teórica*.

Uma outra não coincidência do dizer de Paulo com o que ele acha que deve ser feito hoje na didática do FLE ocorre quando ele menciona a elaboração de fichas de compreensão oral, respondendo a uma pergunta da pesquisadora :

1C9 – Est-ce que tu as déjà utilisé une des grilles de compréhension orale une des fiches que je t´ai passées ?

1P10 – oui oui ...

1C – est-ce que tu as vu une différence ?

Imagem: o professor procura a ficha ...

1P11 – oui oui ce genre de fiches des fois je les prépare ***j´avoue que je ne les prépare pas toujours ...***

Ao dizer que confessa não preparar sempre as fichas de compreensão de vídeo, percebemos que Paulo evoca sua interpretação da voz da didática que, em sua interpretação, afirma que elas devem ser preparadas sempre. Isso pode ser percebido pelo uso do verbo « confessar » (avouer) que denota a presença de uma

voz que acredita que elas devem ser preparadas, considerando um “absurdo” não prepará-las.

Essa mesma preocupação com a ficha de compreensão de vídeo aparece em outro momento, na quarta autoconfrontação :

4P26 ***– j´aime bien faire une fiche d´exploitation*** *... c´est pas évident quand même d´avoir le temps de préparer du coup et là par exemple ce semestre je me suis retrouvé avec six ou sept extraits vidéo pour le CP 1 parce que avant je ne trouvais pas le temps de le faire...* ***du coup je n´ai rien préparé quoi****... c´était à titre de sensibilisation....* ***moi je préfère... j´aurais préféré faire une fiche d´exploitation...***

Também nesse exemplo, Paulo mostra a voz da didática que ele parece ter incorporado ao longo dos anos em que esteve em contato com esse mundo profissional. O próprio uso da expressão “fiche d´exploitation” revela, por ser uma palavra pertencente ao jargão profissional, a voz da didática. Assim, ele afirma que prefere a ficha de compreensão, mas que não a preparou por falta de tempo. Porém, pelo uso da negação e do verbo no futuro do pretérito, podemos perceber que ele faz referência a uma voz da didática que preconiza a preparação de fichas.

Finalmente, temos um outro exemplo da voz da didática, através da referência à pedagogia por objetivos, como vemos a seguir :

2P9 - et oui oui oui pas de façon si approfondie mais on avait parlé du but d´un dépliant à quoi ça sert et là je pense que là c´était le moment ... un bon moment...là vraiment ***j´ai développé mon objectif ...*** *non je pense que là ... là j´ai réussi quand même à être bien clair alors bon ...*

No exemplo acima, o jargão « desenvolver o objetivo » é usado como um sinônimo de um momento bom, um momento em que as coisas dão certo na aula. Trata-se, mais uma vez, da voz da didática revelada pelo uso de uma palavra pertencente a uma teoria: a pedagogia por objetivos, como vimos na *Fundamentação Teórica*.

Além dessas três vozes já exemplificadas, encontramos indícios de uma outra voz que, representando o senso comum, o que é esperado de um professor, mostra maneiras de « ser » e de « agir », que chamamos de voz do métier (da profissão). Essa voz não aponta conceitos da didática, nem convenções da escola, nem retrata

o coletivo restrito da escola em que a pesquisa foi realizada. Ao contrário, ela parece indicar condutas pertencentes ao gênero profissional do métier de professor, que parecem estar na memória impessoal e coletiva do métier (Clot, 1999, 2001).

Vejamos, para começar, o tema do tempo, ou da perda de tempo, que Paulo parece querer evitar a qualquer preço.

No exemplo abaixo, Paulo explica porque não escreve no quadro branco, mencionando que acha que isso seria longo e que perderia tempo. Essa afirmação revela a concepção de que não se deve perder tempo:

1C14 – ou mettre au tableau si tu mets au tableau c´est un peu comme la fiche ...

1P15 – ***je n´écris pas de questions au tableau*** *parce que* ***c´est un peu trop long je crois que c´est une perte de temps ...***

Nesse exemplo, é novamente a negação (*je n´écris pas au tableau – eu não escrevo no quadro*) que revela o fato de que outros professores escrevem no quadro, o que, para Paulo, é uma perda de tempo.

Esse mesmo tema reaparece no exemplo abaixo, quando Paulo menciona a necessidade de se aproveitar o fato de que alguns alunos não tinham chegado, de não perder tempo :

2P1 – D´accord justement ***... je profite tous n´étaient pas encore arrivés*** *...* ***Claudia n´était pas là donc là je lance j´annonce le travail ...***

Nesse exemplo, vemos mais um caso de pressuposto, em que Paulo utiliza proposições evidentes (Maingueneau, 1989:78, 1996:101): o professor deve aproveitar o fato de que nem todos chegaram e também o fato de que a bibliotecária não estava lá[155], para anunciar como seria a atividade. Vemos que Paulo coloca esses dois fatos como incontestáveis, revelando uma voz por trás de sua fala, o que fica ainda mais claro com o uso do conectivo “donc”.

Na mesma autoconfrontação, Paulo retoma a questão da lentidão e a necessidade de se ganhar tempo :

[155] Vale lembrar que essa autoconfrontação retoma uma aula dada no CAI (biblioteca multimídia), na qual a presença da bibliotecária é fundamental para ligar os computadores e deixar o material pronto.

*2P5 – je pense que là j´ai beaucoup parlé et j´ai trouvé quand même que là mon discours était assez pertinent... j´ai essayé d´être le plus clair possible..... **je vois pas je répète j´avais conscience que c´était un peu trop lent j´ai profité pour gagner du temps** il y avait des gens qui arrivaient ...*

No exemplo acima, vemos que Paulo parte de uma concepção de que a aula não deve ser lenta e, por isso, ele aproveitou para ganhar tempo. A voz do "métier" aparece por meio da expressão "eu tinha consciência", que, como o verbo subjetivo "confessar" (Maingueneau, 1996:99), mostra que Paulo sabia que uma aula não deve ser muito lenta. Assim, vemos que o professor tem que tomar decisões no momento da aula, diante de situações imprevistas, guiado por representações que tem do métier.

Essa mesma concepção reaparece no exemplo abaixo, em que Paulo parece reclamar do fato de que estavam perdendo tempo e diz que normalmente faria o inverso :

*2P13 – parce que là **on va perdre du temps on va perdre du temps** là **on va encore s´installer et voilà mais normalement ce que je demanderais je ferai l´inverse**... tout le monde est installé maintenant et je leur demanderai de faire attention à ce que aux consignes et après avec ça qu´est-ce que qu´ils vont faire... une fois qu´ils ont fini leur recherche là l´activité après là... après c´est bon là pour le moment on pourrait regarder la vidéo lá pour avoir des informations complémentaires pour...*

A irritação de Paulo, perceptível na entonação de sua fala e também por meio do advérbio « encore » (ainda) mostra que existiria uma outra maneira de fazer, na qual não se perderia tempo, como nos casos apontados anteriormente. Ele mesmo confessa que faria o inverso, em outra situação, revelando, em sua reconstituição da aula, uma concepção do trabalho do professor. Como em outros exemplos já mostrados, vemos que a autoconfrontação permite a descoberta, pelo próprio professor, de alternativas para seu agir. Nas palavras de Clot (1999, 2001), é a experiência vivida de uma experiência vivida que permite encontrar alternativas para seu agir.

Todos esses exemplos mostram que Paulo evoca, constantemente, o fato de que, em uma aula, não se deve perder tempo, ela não deve ser lenta e se devem aproveitar todos os momentos. De acordo com Bronckart (1997), poderíamos dizer

que se trata de uma avaliação do actante sobre o seu agir, com base nas regras sociais de como dever ser a aula (um evento social) e sua conduta nesse evento.

A mesma questão do momento, achar o bom momento, vem à tona no exemplo abaixo, em que Paulo mostra que tentou aproveitar o momento :

2P9 - et oui oui oui pas de façon si approfondie mais on avait parlé du but d´un dépliant à quoi ça sert et là je pense que là ***c´était le moment ... un bon moment****...là vraiment j´ai développé mon objectif ... non je pense que là ... là j´ai réussi quand même à être bien clair alors bon ...*

Nesse mesmo exemplo, vemos que Paulo faz referência a outro tópico que parece caracterizar o que é esperado de um professor : ser claro.

2P9 - et oui oui oui pas de façon si approfondie mais on avait parlé du but d´un dépliant à quoi ça sert et là je pense que là c´était le moment ... un bon moment...là vraiment j´ai développé mon objectif ... non je pense que là ... là ***j´ai réussi quand même à être bien clair alors bon*** *...*

Quando Paulo diz que, apesar da perda de tempo, tinha conseguido ser claro, vemos que ele expressa duas regras interiorizadas por ele para o trabalho do professor : evitar a perda de tempo e ser claro. A voz aparece por meio do uso do pressuposto, já que Paulo apresenta uma concepção evidente (Maingueneau, 1996:101): *j´ai réussi quand même à être bien clair - consegui assim mesmo ser claro*.

A importância da clareza aparece em outro momento, na mesma autoconfrontação :

2P5 – je pense que là j´ai beaucoup parlé et j´ai trouvé quand même que là mon discours était assez pertinent... ***j´ai essayé d´être le plus clair possible****..... je vois pas je répète j´avais conscience que c´était un peu trop lent j´ai profité pour gagner du temps il y avait des gens qui arrivaient ...*

A voz do métier aparece, novamente, por meio do uso de uma proposição supostamente admitida por todos, evidente: a de que se deve ser claro, já que Paulo tentou ser o mais claro possível.

Outro tópico abordado por Paulo e que parece ser uma característica do métier de professor está relacionada à necessidade de encontrar um equilíbrio na classe, entre os alunos, como vemos no exemplo abaixo :

*2P23- pas vrai oui quand j´ai vu de près ... Tu vois... et là **j´ai essayé d´équilibrer un peu** (geste avec les mains qui montre l´équilibre) ...*

O recurso para detectar a voz do métier é o mesmo que os anteriores, ou seja, a identificação de algo construído antes do enunciado, uma proposição admitida por todos, evidente (Maingueneau, 1996:101).

Em outro momento, Paulo demonstra sua preocupação com a questão do equilíbrio, dos alunos estarem no mesmo nível, como vemos no exemplo abaixo, tirado da mesma autoconfrontação :

2C16 – et tu penses que ça a dérangé un peu ?

*2P17 – un petit peu... oui bien sûr je pense ça fait une petite **concurrence tous n´étaient pas dans la même longueur d´ondes** les autres étaient à zéro et elle était déjà complètement en avance là oui oui ...*

Nesse exemplo, vemos que a afirmação de que os alunos não estavam todos no mesmo nível é reconhecida como causando alguns problemas. Podemos perceber, assim, a voz do métier afirmando, por meio do pressuposto, que todos devem estar no mesmo nível.

A voz do métier, que sustenta esse equilíbrio como algo a ser alcançado, parece também indicar a necessidade de reconstituir o grupo antes de qualquer coisa, como vemos no exemplo a seguir :

3C15 – et comment parce que là, la première chose que tu as commencé à dire c'était que bon ils n'étaient pas là pas tous là, donc comment... est-ce que tu veux commenter ça dans ce cours là ?

*3P16 – oui, la première chose là **j'ai essayé de les faire retrouver dans le cours** ...alors là voilà ce qu'on va faire on va reprendre ...**d'abord je voudrais reconstituer le groupe le groupe n'était pas là, donc la recomposition était pas possible**.. alors j'ai commencé à demander .. tu étais avec qui, tu étais avec qui, et toi, et toi, et toi...Qu'est-ce que tu as rapporté ? quels sont les résumés que vous avez faits des textes ? ah c'était avec l'autre ? elle*

est où l'autre ? elle est pas là... ah bon ben c'est très bien ! tu vois donc, en fait, j'étais déçu... c'était une déception... il y avait une au départ elle était venue avec des images et ***c´est là où j´étais un peu ironique*** *là j´avais demandé d´abord de faire une recherche sur des documents sur papier j´avais distribué les châteaux sur des papiers qu´ils avaient déjà et après c´est la semaine qu´on est allés à la bibliothèque...*

Nesse exemplo, é novamente a afirmação admitida por todos, evidente, que revela a voz do métier indicando que é necessário fazer com que os alunos se situem na aula e que é importante reconstituir o grupo. Vemos, também, que o professor qualifica sua própria fala de irônica, mostrando, mais uma vez, que a autoconfrontação oferece um espaço para fazer comentários sobre os tópicos abordados e sobre sua própria conduta.

Finalmente, outra regra que parece ser considerada como constitutiva do trabalho do professor e que é mencionada por Paulo está ligada à necessidade de o professor fazer algo diferente quando os alunos parecem estar cansados :

3C11 – tu penses qu'ils étaient quoi.. fatigués ?
3P12 – je crois que c'est la première chose qui m'est venue à l'esprit... c'était ça comme justificative c'était ***qu'ils étaient un peu lassés, un peu fatigués****...****j'ai essayé de comprendre et de faire quelque chose de différent...*** *mais enfin, les fidèles, parce que c'était en fait il y a 1 ou 2 élèves de CP3 et peut-être qu'il y avait 3 ou 4 de CA1.. tu vois un peu, quand même... on se connaissait quoi, on pourrait dire comme ça, on se connaissait quand même pas mal...*

No exemplo acima, Paulo menciona, por meio do discurso indireto livre, que os alunos pareciam estar cansados e por isso ele tentou compreendê-los e fazer algo diferente. Novamente, por meio de uma proposição evidente, a de que é preciso fazer algo diferente quando os alunos estão cansados, percebe-se a voz do métier.

Após termos analisado a presença de vozes no texto de apresentação do curso, passamos para a análise das modalizações.

Como apontado na *Fundamentação Teórica*, analisamos a ocorrência de modalizações lógicas, deônticas, pragmáticas e apreciativas nos textos, como proposto por Bronckart (1997).

Ao longo das autoconfrontações, encontramos, sobretudo, exemplos de modalizações lógicas e pragmáticas. Pudemos encontrar, também, alguns exemplos de modalizações deônticas e avaliativas, como veremos a seguir.

No caso das modalizações lógicas, encontramos, sobretudo, o uso dos verbos *penser* e *croire* (pensar, achar) para expressar tanto a opinião quanto um grau de certeza moderado, quando o enunciador não quer se mostrar totalmente certo do que está expressando. No exemplo abaixo, vemos o emprego do verbo *penser* expressando opinião:

*1P4 - **Je pense qu**´ils ont appris quelque chose **je pense** enfin même si c´est moi qui ai pris la parole **je pense que** j´ai réussi à les faire raisonner ils ont réussi à comprendre quel est le rôle et le parcours du chef d´orchestre ...*

Um outro exemplo dos verbos *penser* e *croire* expressando opinião pode ser visto no exemplo abaixo:

*1P13 – moi ce que **je pense je pense qu**´elles sont extrêmement utiles normalement quand on travaille la compréhension orale sur une fiche je sais pas moi **je crois qu**´on profite largement beaucoup plus quoi il y a pas de doute et je constate que quand je le fais c´est beaucoup plus intéressant je me suis rendu compte qu´il vaut mieux faire une fiche que ne pas la faire ...*

O recurso a essas modalizações lógicas ocorre sempre que Paulo deseja marcar sua opinião, às vezes concordando com preconizações da didática, como no exemplo acima, às vezes contrariando-a, como vemos no primeiro exemplo, reforçando que tem uma opinião diferente.

Em outros casos, os verbos *penser* e *croire* não são usados para indicar opinião, mas para afirmar algo de que não se tem totalmente certeza, como no exemplo abaixo:

*3P2 - j'avais demandé quelque chose, et là **je pense qu**´il y a eu quelque chose qu'ils n'ont pas fait... **je crois que** j'avais demandé de composer un texte ...*

Nesse exemplo, vemos que Paulo utiliza esses verbos para mostrar que não tem certeza do que tinha ocorrido na aula. Trata-se de um uso bastante diferente do

anterior, pois, ao contrário de mostrar suas opiniões pessoais, serve apenas para atenuar a afirmação, mostrando que não tem certeza do que ocorreu ou mesmo de sua conduta, como vemos novamente a seguir:

*4P24 – moi **je crois que** moi j´étais un petit peu en avance ... j´arrivais à arriver 10 minutes avant quelque chose comme ça parce qu´il faut préparer tout... j´arrivais jamais en même temps qu´eux...*

Um outro verbo que também pertence à categoria de verbos que expressam incerteza é o verbo *sembler (parecer*), que é usado por Paulo para atenuar o que está sendo dito, como uma forma de precaução, pois ele se refere a algo que acredita ter ouvido da coordenação pedagógica:

*4P3 - Tout de suite avec un certain recul tout de suite je me rends compte quand même que moi j´aurais dû travailler davantage des des la mise au tableau quoi... mais ce qu´il y a c´est que j´ai travaillé quand même pas mal écrit avec eux ... tu vois des formes de textes rendus et des comptes rendus... **Il me semblait avoir entendu qu´il fallait pas trop insister sur l´écrit** alors et du coup là je ne me suis pas trop arrêté enfin... mais je constate avec un certaine recul que j´aurais dû quand même exploiter de plus près leur production faire plus de mise au tableau ...*

Trata-se, no caso acima, de uma maneira de se não se responsabilizar pelo seu próprio dizer, ou seja, de não assumir a opção de não trabalhar a escrita com os alunos.

As modalizações pragmáticas, como já ressaltamos, também são freqüentemente utilizadas, referindo-se a ações que o professor quis, tentou, pôde ou não pôde realizar. Elas revelam, dessa forma, intenções e motivações do actante, como no exemplo abaixo:

*1P6 - **je voudrais qu´**ils reconstituent le parcours... je leur ai demandé tout de suite d´essayer de repérer leur parcours professionnel où est-ce qu´il est allé...*

Nesse mesmo exemplo, Paulo mostra que ele queria que os alunos reconstituíssem o percurso, sem que Paulo mencione, depois, se ele conseguiu ou

não fazer isso. Já no exemplo abaixo, fica um pouco mais claro que Paulo não alcançou o que queria:

*2P5 – je pense que là j´ai beaucoup parlé et j´ai trouvé quand même que là mon discours était assez pertinent**... j´ai essayé** d´être le plus clair possible..... je vois pas je répète j´avais conscience que c´était un peu trop lent j´ai profité pour gagner du temps il y avait des gens qui arrivaient*

No exemplo seguinte também se tem a impressão de que Paulo não obteve o que pretendia:

*3P12 – je crois que c'est la première chose qui m'est venue à l'esprit... c'était ça comme justificative c'était qu'ils étaient un peu lassés, un peu fatigués...**j'ai essayé de** comprendre et de faire quelque chose de différent... mais enfin, les fidèles, parce que c'était en fait il y a 1 ou 2 élèves de CP3 et peut-être qu'il y avait 3 ou 4 de CA1.. tu vois un peu, quand même... on se connaissait quoi, on pourrait dire comme ça, on se connaissait, quand même pas mal...*

Nesse próximo exemplo, fica claro que sua tentativa de reconstituir o grupo é impossível, e que ele, finalmente, não pôde fazer o que queria.

*3P16 – oui, la première chose là **j'ai essayé** de les faire retrouver dans le cours ...alors là voilà ce qu'on va faire on va reprendre ...d'abord **je voudrais** reconstituer le groupe le groupe n'était pas là, donc la recomposition était pas possible.. alors j'ai commencé à demander .. tu étais avec qui, tu étais avec qui, et toi, et toi, et toi...Qu'est-ce que tu as rapporté ? quels sont les résumés que vous avez faits des textes ? ah c'était avec l'autre ? elle est où l'autre ? elle est pas là... ah bon ben c'est très bien ! tu vois donc, en fait, j'étais déçu... c'était une déception... il y avait une au départ elle était venue avec des images et c´est là où j´étais un peu ironique là j´avais demandé d´abord de faire une recherche sur des documents sur papier j´avais distribué les châteaux sur des papiers qu´ils avaient déjà et après c´est la semaine qu´on est allés à la bibliothèque...*

Mais uma vez, no exemplo que se segue, as modalizações pragmáticas são usadas para expressar algo que Paulo gostaria de ter feito, mas não conseguiu :

*3P20 - en arrivant là il manque tout il manque les images ce que **je voulais** faire c´était l´idée de recoller attribuer les textes aux images c´est ça l´objectif de ce cours-là les gens arrivent*

encore ils sont encore en train d´arriver...

Assim, vemos que as modalizações pragmáticas usadas por Paulo durante as autoconfrontações ressaltam algo que ele queria, pretendia, tentou, mas não conseguiu realizar, dando a essas ações não realizadas um caráter negativo, expressando frustrações e decepções, o que podemos também perceber através das modalizações deônticas e apreciativas, como veremos a seguir.

No que diz respeito às modalizações deônticas, percebemos que elas são usadas para ressaltar coisas que Paulo considera que poderia ter feito ou deveria ter feito, mas não fez, como no exemplo abaixo:

4P3 - Tout de suite avec un certain recul tout de suite je me rends compte quand même que moi ***j´aurais dû travailler*** *davantage des des la mise au tableau quoi... mais ce qu´il y a c´est que j´ai travaillé quand même pas mal écrit avec eux ... tu vois des formes de textes rendus et des comptes rendus... Il me semblait avoir entendu qu´il fallait pas trop insister sur l´écrit alors et du coup là je ne me suis pas trop arrêté enfin... mais je constate avec un certain recul que* ***j´aurais dû quand même exploiter*** *de plus près leur production faire plus de mise au tableau ...*

Nesse mesmmo exemplo, vemos que Paulo coloca o fato de escrever no quadro como algo que pertence à ordem do dever. Retomando o que Bronckart (1997) aponta sobre as modalizações deônticas, vemos que elas estão baseadas em representações do mundo social, em normas sociais. Assim, parece haver, nesse exemplo, como uma norma do métier, na qual Paulo se baseia para afirmar que ele deveria ter escrito mais no quadro.

No exemplo abaixo, Paulo retoma a mesma questão da escrita no quadro, porém diminuindo seu grau de obrigação, colocando-a como uma possibilidade:

4P7 – et et moi j´oppose et là ***j´aurais pu mettre au tableau*** *pour voir si vraiment ils savent qu´est-ce que c´est l´un et l´autre et ça et en même temps je crois que j´étais contraint par ne pas trop décrocher les autres .... je crois que c´est pour ça que je voulais plutôt que ça reste à l´oral ...*

Nos dois últimos casos, o “condicional passado” indica algo que o professor queria fazer, mas não pôde ou não fez.

Em dois outros momentos, Paulo utiliza modalizações deônticas, porém para falar de obrigações da escola. Neste primeiro exemplo, ele menciona a necessidade de ter uma preparação para dar aulas no curso avançado. Entendemos pelo contexto que, em sua opinião, a escola deveria dar esse tipo de preparação :

*1P19 – à c´est moi qui...j´ai l´impression il y a beaucoup de choses qui échappent c´est très important ce qu´on fait là parce qu´**il fallait presque avoir une petite préparation** pour donner un cours de CA tu vois ...*

Finalmente, neste último exemplo, vemos que Paulo também utiliza uma modalização deôntica para dizer que a escola determinava que não se trabalhasse muito a escrita. Mesmo atenuando sua fala com o verbo *parecer-(sembler)* percebe-se que Paulo imputa à escola a determinação de não trabalhar a escrita, usando, para isso, uma modalização deôntica relativamente forte:

*4P3 - Tout de suite avec un certain recul tout de suite je me rends compte quand même que moi j´aurais dû travailler davantage des des la mise au tableau quoi... mais ce qu´il y a c´est que j´ai travaillé quand même pas mal écrit avec eux ... tu vois des formes de textes rendus et des comptes rendus... Il me semblait avoir entendu qu´**il fallait pas trop insister sur l´écrit** alors et du coup là je ne me suis pas trop arrêté enfin... mais je constate avec un certain recul que j´aurais dû quand même exploiter de plus près leur production faire plus de mise au tableau ...*

Quanto às modalizações apreciativas, pode-se perceber que elas ressaltam as dificuldades encontradas pelo professor em relação ao programa e aos alunos. Na verdade, segundo Bronckart (1997), as modalizações apreciativas estão baseadas em representações do mundo subjetivo. Assim, elas nos revelam os julgamentos de valor do professor em relação ao seu trabalho. Por isso, procuramos identificar enunciados onde houvesse julgamento de valor.

No primeiro exemplo, vemos que Paulo aponta que não é fácil organizar tudo, lidar com todo o material. Logo em seguida, ele afirma que o melhor é fazer uma ficha de compreensão, que ele não tinha feito, ressaltando, assim, o caráter negativo de sua fala.

*1P23 – oui oui je pense c´est vrai que chacun travaille un peu à sa façon t´as prévu t´as des documents chacun travaille un peu à sa façon bon **il y a des avantages et des inconvénients** mais je pense que tout le monde dans l´ensemble se sent un peu avalé par le nombre de documents de matériel quoi et finalement comment gérer tout ça et **c´est pas facile** et je pense que **le mieux** c´est c´est de préparer une fiche de compréhension orale ...*

Em outro momento, na terceira autoconfrontação, Paulo menciona seus sentimentos de decepção em relação à aula que ele deu no CAI, na qual a bibliotecária e os alunos haviam chegado atrasados, dificultando seu trabalho:

3P16 – oui, la première chose là j'ai essayé de les faire retrouver dans le cours ...alors là voilà ce qu'on va faire on va reprendre ...d'abord je voudrais reconstituer le groupe le groupe n'était pas là, donc la recomposition était pas possible.. alors j'ai commencé à demander .. tu étais avec qui, tu étais avec qui, et toi, et toi, et toi...Qu'est-ce que tu as rapporté ? quels sont les résumés que vous avez faits des textes ? ah c'était avec l'autre ? elle est où l'autre ? elle est pas là... ah bon ben c'est très bien ! tu vois donc, en fait, ***j'étais déçu****... **c'était une déception**... il y avait une au départ elle était venue avec des images et c´est là où j´étais un peu ironique là j´avais demandé d´abord de faire une recherche sur des documents sur papier j´avais distribué les châteaux sur des papiers qu´ils avaient déjà et après c´est la semaine qu´on est allés à la bibliothèque...*

Nesse caso, assumimos que seu comentário se refere a tudo o que foi dito antes, já que ele aparece no final, fechando a descrição da aula. Em todos esses casos, Paulo expressa sua decepção em relação a tudo o que ele mencionou antes.

Em outra autoconfrontação, ele também faz um comentário sobre o atraso dos alunos, expressando o quanto isso o surpreende, usando a mesma formulação de apresentação do tópico e depois comentário:

4C22 – il y a trois... ***ils arrivent encore c´était quand même incroyable*** *là j´attendais... j´étais pas pressé et j´attendais... j´avais demandé s´ils avaient fait leur production...*

Nesse exemplo, podemos perceber o quanto isso dificulta o seu trabalho, já que ele tem que mudar o que havia planejado para a aula, em função do pequeno número de alunos na sala de aula.

Finalmente, na quarta autoconfrontação, Paulo faz apreciações sobre a dificuldade em entender e preparar o curso avançado, como vemos nos próximos exemplos:

4P17 – justement je ne sais pas si tu te rappelles c´était quand même une première approche ***saisir le CA c´est quand même pas évident ...***

Nesse primeiro exemplo, percebemos a mesma característica de fazer o comentário após o tópico evocado. De qualquer maneira, o professor comenta que não é fácil entender o CA, para, logo em seguida, comentar que não se sente à

vontade, ainda, no curso avançado, dizendo que é uma grande descoberta e que ele se sentiria mais à vontade em uma segunda vez.

*4P21 – j´avais compris l´idée mais sur la pratique là... **je ne crois pas être très bien à l´aise**, ... je pense que une 2e fois je serai plus à l´aise ... il y a quand même une grande découverte...*

Finalmente, em outro momento, Paulo comenta que não é fácil ter tempo de preparar fichas de compreensão para todos os níveis, expressando, assim, seu comentário sobre a questão do trabalho de preparação do professor:

*4P26 – j´aime bien faire une fiche d´exploitation ... **c´est pas évident quand même d´avoir le temps de préparer** du coup et là par exemple ce semestre je me suis retrouvé avec six ou sept extraits vidéo pour le CP 1 parce que avant je ne trouvais pas le temps de le faire... du coup je n´ai rien préparé quoi... c´était à titre de sensibilisation.... moi je préfère... j´aurais préféré faire une fiche d´exploitation...*

Esse comentário remete-nos ao que diz Saujat (2004) sobre o trabalho do professor que não deve ser visto apenas do ponto de vista do trabalho de ensino: é necessário ver o ensino como trabalho, o que implica ver outras dimensões, outros locais/momentos de realização desse trabalho que ultrapassam o espaço/tempo da aula, como, por exemplo, a necessidade de elaborar material para o uso na sala de aula, ou seja, durante o trabalho de ensino.

Finalmente, um último exemplo de modalização apreciativa encontrada diz respeito à própria realização das autoconfrontações, considerada importante por Paulo, como vemos abaixo:

*1P19 – à c´est moi qui...j´ai l´impression il y a beaucoup de choses qui échappent **c´est très important** ce qu´on fait là parce qu´il fallait presque avoir une petite préparation pour donner un cours de CA tu vois ...*

Podemos perceber, assim, por meio da análise das modalizações, que o professor menciona muitas coisas que não conseguiu fazer e, por isso, ele dá a impressão de estar frustrado e decepcionado com os resultados, pois apenas em alguns momentos ele parece ter realizado o que queria. Esses resultados podem ser, em parte, conseqüência das perguntas que foram feitas pela pesquisadora, voltadas para o que ele teria feito de maneira diferente. Porém, em muitos momentos, havia outras sobre os pontos positivos ou negativos de seu trabalho.

De qualquer maneira, vale lembrar que, no semestre seguinte, o professor optou por não dar aulas nesse nível, o que pode ter uma ligação com a frustração que sentiu ao analisar as aulas durante as ACs[156].

Enfim, podemos concluir que as ACs analisadas têm as seguintes características básicas:

- A emergência de um segundo plano enunciativo, o da aula em vídeo, diferente do plano da interação em curso, em que o ***je*** se refere ao professor no momento da aula[157] e o **tu** a um dos alunos. Nesse confronto entre diferentes planos enunciativos, temos o plano do comentário que permite a tomada de consciência, própria à AC, sobre a experiência vivida na aula.
- O uso do pronome *on*, como apontado por Clot (2005[158]), mas também de outros pronomes (*tu, chacun*) e unidades lexicais (*tout le monde*) veiculando a voz do métier.
- O recurso constante ao discurso direto, discurso direto livre e, mais raramente, ao discurso indireto, para reconstituir a situação vivida durante a aula mostrada no vídeo.
- A possibilidade, para o professor, de reviver os momentos da aula (no plano do tópico) e fazer comentários sobre eles (no plano do comentário), usando, para tanto, inúmeras formas de modalizações apreciativas, lógicas, entre outras.
- A presença freqüente de vozes que falam de inúmeros locais, como da didática, da didática do FLE, da escola, do coletivo de trabalho. Também através da identificação dessas vozes, podemos perceber a responsividade do professor diante das prescrições vindas da escola e da didática, concordando, discordando e/ou adaptando-se a elas.
- O uso das modalizações deônticas mostra as representações do professor sobre o mundo social, ou seja, sobre as normas, as prescrições vindas tanto da escola quanto da didática do FLE ou da didática. Vemos, assim, como Paulo se coloca em relação às prescrições em geral, ora justificando suas ações em relação a elas, ora contrapondo-se a elas. Poderíamos, assim, concluir que o trabalho real do professor não é determinado apenas pelas prescrições da escola. Na

[156] Ver questionário de perguntas ao professor, nos anexos 6.
[157] Remetendo ao contexto de produção sociosubjetivo do qual fala Bronckart (1997), trata-se de uma posição social diferente da do **je** ocupado pelo professor durante a autoconfrontação.
[158] Comunicação oral em curso na PUC/SP.

verdade, o professor tem que tomar decisões no momento, guiado por representações que tem do métier, que foram construídas tendo como base prescrições de diferentes níveis: didática, didática do FLE, escola, mas também seus posicionamentos avaliativos diante delas. Retomando Amigues (2004:43), o professor parte das prescrições iniciais, mas se autoprescreve tarefas, redefinindo-as em sua classe.

- Pelas modalizações pragmáticas, podemos ver que o professor gostaria de ter agido de outra forma ou realizado outras coisas durante a aula, mas não as fez. Nesse sentido, as modalizações pragmáticas nos auxiliaram a detectar aspectos do trabalho real do professor, as atividades impedidas e não realizadas.
- As modalizações apreciativas indicam as representações que o professor tem em relação ao mundo subjetivo. Assim, com sua análise, podemos detectar como o professor avalia seu trabalho, os alunos e o curso CA. Parece-nos importante ressaltar a maioria de ocorrências de apreciações negativas sobre praticamente todos os tópicos abordados. Desse modo, vemos a interpretação do professor sobre o efeito negativo sobre ele mesmo do agir dos alunos e das prescrições.

2.3. Análise do plano global e dos tipos de discurso

Nesta seção, apresentaremos, primeiramente, o plano global do texto, os conteúdos temáticos nele identificados e, em seguida, os tipos de discurso encontrados no texto. Para identificar o plano global das autoconfrontações, procuramos identificar os conteúdos abordados e listá-los segundo a ordem em que aparecem.

Em relação à primeira autoconfrontação, identificamos os seguintes conteúdos temáticos, ora introduzidos pelo pesquisador, ora pelo professor. A lista de conteúdos temáticos abordados é composta de nove itens que formam o plano global da primeira autoconfrontação e pode ser vista a seguir:

a. Definição do tema a ser discutido em função da aula assistida em vídeo: compreensão oral; pergunta da pesquisadora sobre os aspectos positivos e negativos;
b. Resposta do professor introduzindo o tema da expressão oral;

c. Relançamento da pergunta, pela pesquisadora, sobre os pontos positivos da aula e resposta do professor;
d. Introdução da questão sobre o objetivo da aula, pela pesquisadora, e resposta do professor;
e. Introdução da questão sobre a escrita em relação ao oral, pela pesquisadora, e resposta do professor;
f. Reintrodução do tema da compreensão oral, da ficha de compreensão oral e discussão sobre ele, pela pesquisadora;
g. Introdução do tema, pelo professor, sobre o curso avançado e a necessidade de preparação para o professor desse nível;
h. Introdução do tema, pelo professor, sobre a quantidade excessiva de material e de como o professor se sente isolado, trabalhando à sua maneira e perdido no meio do material;
i. Retomada da questão inicial sobre a ficha de compreensão oral, pelo professor.

Analisando a introdução de tópicos, na descrição acima, podemos observar que a pesquisadora introduz cinco tópicos, sobretudo no início, enquanto que o professor introduz quatro, principalmente no final. Vemos, também, que os temas a serem inicialmente discutidos são pré-definidos pela pesquisadora, em função do que pode ser visto no vídeo. Porém, outros tópicos são abordados a partir dos tópicos iniciais que aparecem no vídeo, geralmente introduzidos pelo professor : expressão oral, preparação para o curso avançado, equilíbrio da classe. Isso mostra uma relação que tende à simetria, uma vez que o poder o pesquisador não fica tão forte quanto em outros procedimentos.

Após a identificação dos conteúdos abordados, procuramos identificar as marcas lingüísticas, com o intuito de verificar os tipos de discurso encontrados na primeira AC e chegamos à conclusão de que o tipo de discurso predominante é o discurso interativo, no nível global. Entretanto, examinado-se os turnos, encontramos segmentos de relato interativo e discurso teórico, como vemos no exemplo abaixo:

Quadro 18: Tipos de discurso e marcas lingüísticas.

Tipo de discurso	Exemplos	Marcas lingüísticas
Discurso interativo	1C1 - Sur la compréhension orale est-ce que tu as d´autres commentaires .. qu´est-ce que tu as trouvé positif, négatif ?	Dêiticos**:** tu , je; Presente do indicativo, pretérito perfeito; Frases interrogativas.
Discurso interativo	1P2 - La prise de parole **là** vraiment **j´**ai pris la parole un peu à leur place **là** vraiment **je** pense que ... ils n´avaient pas la parole facile et pourtant **je** les connais ils ont vraiment une bonne compréhension orale et **cette vidéo** n´est pas difficile **je** pense qu´ils sont capables de comprendre mais ils n´arrivent pas à articuler les réponses ...	Dêiticos**:** je, tu, cette; Dêiticos espaciais: là; Presente do indicativo, pretérito perfeito, imperfeito.
Relato interativo	1P6 - je voudrais qu´ils reconstituent le parcours... je leur ai demandé tout de suite d´essayer de repérer leur parcours professionnel où est-ce qu´il est allé ...	Dêitico: Je**;** Principalmente pretérito perfeito (passé composé); futuro do pretérito, pretérito imperfeito, mais-que-perfeito; Indicadores temporais: tout de suite.
Discurso teórico (pequenos segmentos).	1C20 – [je suis d´accord…] préparer le professeur pour donner le cours... préparer le professeur il faut préparer beaucoup plus qu´un cours normal avec Tempo il y a des grilles de compréhension orale et [là c´est nous qui devons tout préparer tout faire]	Ausência de dêiticos; Presente e infinitivo; Modalizações deônticas: il faut

A análise acima nos mostra que a autoconfrontação se desenvolve globalmente em discurso interativo, que é o tipo de discurso característico dos diálogos. Na verdade, a própria situação da autoconfrontação é responsável pela recriação do momento da aula filmada como se ele estivesse acontecendo no momento da autoconfrontação. Nesses momentos, a presença de dêiticos de 1ª e 2ª pessoas, assim como dêiticos espaciais e unidades que remetem a objetos acessíveis aos participantes, além dos tempos presente do indicativo e pretérito perfeito caracterizam o discurso interativo. Em outros momentos, o professor conta o que ocorreu naquela mesma aula ou em outras, porém independentemente da imagem do vídeo. Nesses casos, temos o relato interativo com a presença do pronome de 1ª pessoa, verbos nos pretéritos perfeito, imperfeito, mais-que-perfeito

ou no futuro do pretérito. Finalmente, em outros momentos, o professor ou a pesquisadora falam sobre o trabalho do professor ou sobre os instrumentos usados para realizá-lo. Nesses momentos, observamos predominância do tempo presente do indicativo, ausência de dêiticos e presença de modalizações deônticas, mas na forma impessoal (il faut).

Em relação à segunda autoconfrontação, identificamos os seguintes conteúdos temáticos, ora introduzidos pelo pesquisador, ora pelo professor. A lista de conteúdos temáticos abordados é composta de oito itens que formam o plano global da primeira autoconfrontação e pode ser vista a seguir:

a) Introdução do tema sobre o atraso dos alunos, pelo professor;
b) Introdução do tema sobre o conteúdo a ser trabalhado na aula, o gênero folheto, pela pesquisadora;
c) Pergunta da pesquisadora sobre os comentários do professor sobre essa aula;
d) Relançamento do tema sobre o gênero de texto folheto, pelo professor;
e) Reintrodução do tema sobre o atraso dos alunos, pela pesquisadora;
f) Introdução do tema da perda de tempo, pelo professor;
g) Introdução do tema da realização em casa da atividade que deveria ser realizada em classe, pela pesquisadora;
h) Introdução do tema sobre o equilíbrio da classe, pelo professor.

Podemos observar, na lista de conteúdos acima, que o professor e a pesquisadora introduzem quatro tópicos cada um, baseando-se nos tópicos visíveis no vídeo sobre a aula. Os únicos temas que não são introduzidos pelas imagens do vídeo são o da perda de tempo e o do equilíbrio da classe, ambos apresentados pelo professor. Além disso, observamos, também, um fato curioso que diz respeito à escolha dos tópicos abordados: o professor lança o tema do atraso dos alunos e a pesquisadora lança o tema referente ao conteúdo da aula, o gênero folheto. Em seguida, o professor relança o tema sobre o gênero folheto e a pesquisadora relança o tema sobre o atraso dos alunos.

Como para a primeira autoconfrontação, a seguir identificamos os tipos de discurso encontrados na primeira AC e chegamos à mesma conclusão: o tipo de

discurso predominante, globalmente, é o discurso interativo, com momentos intercalados de relato interativo, como vemos abaixo:

Quadro 19: Tipos de discurso e marcas lingüísticas.

Tipo de discurso	Exemplos	Marcas lingüísticas
Discurso interativo	2C2 – là peut-être une question ce serait comment tu as fait pour parler du dépliant ... de ce qui était ... comment tu as fait... 2P3 – parce qu´en fait là j´en reparle...	Dêiticos: **Je** e **Tu;** Presente e pretérito perfeito.
Relato interativo	2P9 - et oui oui oui pas de façon si approfondie mais on avait parlé du but d´un dépliant à quoi ça sert et là je pense que là c´était le moment ... un bon moment...là vraiment j´ai développé mon objectif ... non je pense que là ... là j´ai réussi quand même à être bien clair alors bon ...	Dêitico: je; Presente do indicativo, pretérito perfeito, imperfeito, mais-que-perfeito.

Na segunda autoconfrontação, vemos também que o tipo de discurso predominante é o discurso interativo, já que o mundo discursivo da aula é reconstituído como se fosse concomitante ao mundo da interação em curso. Porém, diferentemente da primeira AC, temos mais predominância de relato interativo e ausência de discurso teórico, já que, nessa segunda AC, o professor contou várias coisas sobre as aulas anteriores com os alunos e o que ele tinha pedido para eles fazerem.

Na terceira autoconfrontação, identificamos os seguintes conteúdos temáticos, ora introduzidos pelo pesquisador, ora pelo professor. A lista de conteúdos temáticos abordados é composta de seis tópicos:

a) Introdução do tema sobre o trabalho para casa que os alunos não fizeram, pelo professor;
b) Introdução do tema sobre a recomposição dos grupos, pelo professor;
c) Introdução do tema sobre as aulas às 7h da manhã, pela pesquisadora;
d) Introdução do tema sobre os alunos que faziam o curso, pela pesquisadora;
e) Retomada do tema sobre a aula às 7h da manhã, porém referindo-se à turma do ano seguinte, pela pesquisadora;

f) Retomada do tema sobre a recomposição dos grupos para que a aula pudesse ser recomeçada, pelo professor.

O professor e a pesquisadora introduzem três tópicos cada um, baseando-se nos tópicos visíveis no vídeo sobre a aula. Trata-se, portanto, de um texto que está sempre em relação direta com a situação imediata de produção e, mais especificamente, com aquilo que é visualizado. Além disso, observamos que o professor parece preocupado com a questão da recomposição dos grupos, para que a aula pudesse recomeçar, enquanto que a pesquisadora parece querer verificar a questão do horário da aula, às 7h da manhã, e sua relação com o atraso dos alunos.

Como na primeira AC, observamos a predominância do discurso interativo, intercalado com momentos de relato interativo e discurso teórico.

Quadro 20: Tipos de discurso e marcas lingüísticas.

Tipo de discurso	**Exemplos**	**Marcas lingüísticas**
Discurso interativo	3P1 – là je suis déçu là... tu vois 3P4- ça se passe pas très bien... parce que je parle à l´un je parle à Ana Paula qui vient d'arriver et je demande alors tu étais dans quel groupe ? pour l'instant il n'y a que moi ici, mon compagnon, il est pas là... tu vois...	Dêiticos: je e tu; Presente do indicativo; Frases interrogativas.
Relato interativo	3P2 - j'avais demandé quelque chose, et là je pense qu´il y a eu quelque chose qu'ils n'ont pas fait... je crois que j'avais demandé de composer un texte ... 3P3 – on avait établi des groupes mais on avait convenu ça sur trois semaines donc on avait établi donc il y a eu plusieurs étapes ... ça c´était trois semaines en avant encore là ils arrivaient … 3P16 –...d'abord je voudrais reconstituer le groupe le groupe n'était pas là, donc la recomposition était pas possible.. alors j'ai commencé à demander .. tu étais avec qui, tu étais avec qui, et toi, et toi, et toi...	Dêiticos: je; Pronome de 2ª pessoa do singular remetendo ao aluno da aula; Presente, pretérito perfeito, imperfeito, mais-que-perfeito; Indicadores seqüenciais: d´abord, alors.
Discurso teórico (pequenos segmentos).	3P14 – [...]... le matin il y a toujours un problème...	Ausência de dêiticos; Presente do indicativo.

Nessa terceira AC, há também predominância de discurso interativo, como nas outras autoconfrontações. Além disso, vemos alguns momentos de relato interativo em que o professor conta, a partir do vídeo, acontecimentos anteriores à aula filmada. Além disso, há um momento de discurso teórico em que o professor fala sobre as aulas da manhã.

Na quarta autoconfrontação, temos nove tópicos, introduzidos pelo pesquisador ou pelo professor:

a) Introdução do tema sobre o que o professor teria feito de maneira diferente, pela pesquisadora;
b) Introdução do tema sobre o uso do quadro, pelo professor;
c) Introdução do tema sobre a expressão oral, pelo professor;
d) Introdução do tema sobre a aula das 7h da manhã e retomada do tema sobre o que o professor teria feito de maneira diferente, pela pesquisadora;
e) Introdução do tema sobre a dificuldade em dar o curso de CA, pelo professor;
f) Introdução do tema sobre o atraso dos alunos, pelo professor;
g) Introdução do tema sobre o fato de chegar antes da aula, pelo professor;
h) Introdução do tema sobre o trabalho com o vídeo, pela pesquisadora;
i) Introdução do tema sobre a ficha de compreensão de vídeo, pelo professor.

Nessa quarta AC, o professor introduz seis temas, enquanto que a pesquisadora introduz três. Percebemos, também, que o professor introduz temas ligados ao seu quotidiano prático, como a questão do uso do quadro e a necessidade de chegar antes dos alunos, além de retomar o tema, já abordado na 1a AC, sobre a dificuldade de dar o curso de CA. A pesquisadora inicia a AC perguntando o que o professor faria de maneira diferente, lança o tema sobre a aula às 7h da manhã e sobre a ficha de compreensão de vídeo.

Após a identificação dos conteúdos temáticos abordados, identificamos os tipos de discurso nesta quarta AC, e chegamos à conclusão de que o tipo de discurso predominante é o discurso interativo, intercalado por um segmento em relato interativo e outro pequeno segmento em discurso teórico:

Quadro 21: Tipos de discurso e marcas lingüísticas.

Tipo de discurso	Exemplos	Marcas lingüísticas
Discurso interativo	4C2 - Est-ce que tu es satisfait ... Est-ce que tu aurais fait autrement? 4C4 – Comment ça, eux-mêmes ils écriraient ? 4P5 – non, moi plutôt je crois... parce que là je fais des observations et je me rends compte que peut-être mes observations se perdent parce que enfin le but de cette de ce compte rendu oral c´est que tout le monde puisse apprendre et là je pense que Silvia là elle fait une confusion entre faire part et faire partie...	Dêiticos: Je e Tu; Dêitico espacial: là; Presente do indicativo; Futuro do pretérito; Frases interrogativas.
Relato interativo	4P26 – [...] c´est pas évident quand même d´avoir le temps de préparer du coup et là par exemple ce semestre je me suis retrouvé avec six ou sept extraits vidéo pour le CP 1 parce que avant je ne trouvais pas le temps de le faire... du coup je n´ai rien préparé quoi... c´était à titre de sensibilisation.... moi je préfère... j´aurais préféré faire une fiche d´exploitation...	Dêiticos: Je Presente do indicativo, pretérito perfeito e imperfeito, futuro do pretérito.
Discurso teórico (pequenos segmentos).	4P19 –... le CA comme il est l´idée c´est l´intégration des manuels, de culture et de langue et ce découpage l´idée c´est la fusion entre ...	Ausência de dêiticos nos pequenos segmentos; Presente do indicativo.

De maneira geral, podemos concluir que o tipo de discurso predominante nas quatro autoconfrontações é o interativo, mas sempre com turnos ou segmentos em relato interativo ou discurso teórico.

Analisando esses dados, podemos compreender que os textos das AC são constituídos por segmentos em que há marcas de implicação dos enunciadores, recriando o mundo discursivo da aula dada e filmada em vídeo como se ele fizesse parte da interação em curso. Nesses segmentos, temos o tipo de discurso interativo. Além disso, em algumas situações, o professor recria outros momentos de sua experiência em sala de aula, com essa turma ou mesmo com outras, que não aparecem nas filmagens em vídeo. Tem-se então a impressão de que as aulas filmadas em vídeo permitem a recriação de outras situações que fazem parte da

experiência profissional do professor. Nesses moemntos, temos segmentos de relato interativo. Em outros momentos, vemos que são abordados aspectos sobre o trabalho do professor, o trabalho na escola, os alunos e o curso CA. Nesses pequenos segmentos, o tipo de discurso predominante é o discurso teórico.

Analisando a introdução de tópicos por parte dos enunciadores, vemos que a quantidade de conteúdos temáticos introduzidos pelo professor é praticamente igual à da pesquisadora : o professor introduz 17 tópicos, enquanto a pesquisadora introduz 15. O número de introdução de tópicos pela pesquisadora é maior no início e menor no final, ao inverso do que ocorre com o professor. Essa observação nos faz levantar a hipótese de que, se o trabalho tivesse sido prolongado, a quantidade de introdução de temas pelo professor poderia ser maior, talvez porque ambos já estivessem mais familiarizados com o método da autoconfrontação. A isso, podemos acrescentar que o fato de pesquisadora e professor terem quantidade semelhante de turnos, e o de que o professor tem turnos mais longos que os da pesquisadora, caracterizam uma relação interpessoal menos assimétrica no que diz respeito às posições hierárquicas ocupadas por ambos.

Cabe também lembrar que a última autoconfrontação, como mostrado na análise do contexto de produção, foi realizada na casa do professor, o que poderia ter contribuído para lhe dar mais segurança, facilitando a introdução de turnos e a tomada da palavra.

Além disso, vemos que o professor é o responsável pela introdução da maioria dos temas referentes ao trabalho quotidiano (atraso dos alunos, trabalho para casa, tempo para preparar fichas etc.) e à escola (curso avançado, professores que trabalham cada um à sua maneira etc.). Já os temas ligados à didática são introduzidos por ambos, professor e pesquisadora.

É importante observar, também, que, nas quatro autoconfrontações, a pesquisadora faz uma pergunta que tem o objetivo de pedir comentários do professor sobre sua aula, de maneira livre, pouco dirigida, pedindo os pontos negativos, positivos, ou procurando saber o que o professor teria feito de maneira diferente. Essa pergunta é geralmente feita no início (AC1 – turno 1 ; AC 2 – turno 4 ; AC4 – turno 1), com exceção da terceira autoconfrontação, em que ela é feita no meio (AC3 – turno 15).

Uma vez analisado o plano global das autoconfrontações com seus conteúdos temáticos e a relação com os tipos de discurso, passamos para a análise dos tipos de agir e dos elementos constitutivos do agir.

2.4. Análise das representações do agir e de seus elementos constitutivos

Nesta seção, procuraremos apresentar uma análise baseada em categorias do agir e de seus elementos constitutivos. Como para a análise do texto de apresentação do curso, baseamo-nos na classificação proposta por Bulea & Fristalon (2004).

Em relação a nossa pesquisa, também encontramos os seguintes registros de agir nas autoconfrontações:

a) **Agir situado**: o agir que se refere à contemporaneidade da situação da autoconfrontação, ou à aula filmada, mas trazida para a contemporaneidade da situação da AC. Exemplo: *c´est très important ce qu´on fait là.*

b) **Agir evento passado**: o agir que é usado para explicitar, ilustrar, contar e descrever o que ocorreu na aula que está sendo assistida. Exemplo: *vraiment j´ai pris la parole un peu à leur place.*

c) **Agir canônico**: que vem de um modelo teórico e é a-contextualizado. Pode vir das prescrições em geral, quer sejam as prescrições da escola, da didática, da didática do FLE, ou outras prescrições. Exemplo: *Il me semblait avoir entendu qu´il fallait pas trop insister sur l´écrit.*

d) **Agir experiência**: consideramos agir experiência quando o professor menciona maneiras de agir baseadas em suas experiências pessoais ou vividas por outros, que podem estar de acordo com prescrições da didática ou da escola, ou opor-se a elas. Exemplo*: je ne fais pas de schéma je n´écris pas non tout se passe à l´oral.*

Parece-nos importante ressaltar, ainda, as coincidências e as diferenças que a análise do agir pode ter com a análise das vozes, efetuada no primeiro nível de análise. Na verdade, nem todas as ocorrências de vozes vindas da didática, didática do FLE etc. podem ser consideradas como exemplos do agir canônico. Quando

essas vozes se mostram incorporadas ao discurso do professor como se fosse uma prática habitual sua, inclusive com adaptações da prescrição inicial ao que o professor acredita ser correto, podemos ter exemplos de agir evento passado ou agir experiência. Sendo assim, optamos por mostrar, nesta seção, apenas os registros do agir, deixando o cruzamento da análise das vozes e dos registros do agir para o capítulo de discussão dos resultados.

Nas análises efetuadas, procuramos fazer um cruzamento entre o registro do agir e o tipo de discurso que predomina, para podermos comparar, em seguida, ao que foi encontrado por Bulea & Fristalon (2004). Assim, de maneira geral, o agir situado, que remete à contemporaneidade da situação da autoconfrontação, materializa-se no discurso interativo. Abaixo, apresentamos alguns exemplos desse agir nas quatro autoconfrontações:

Quadro 22: Exemplos de agir situado.

Exemplos	**Segmentos dos dados**	**Tipo de discurso**
1	*1P9 - **Là** c´est **moi** qui**...j´**ai l´impression il y a beaucoup de choses qui échappent c´est très important ce qu´**on** fait **là** parce qu´il fallait presque avoir une petite préparation pour donner un cours de CA **tu** vois ...*	Discurso interativo
2	*4P15- **on** va, **on** va écouter une autre fois et **là je ... tu** comptes refaire **ça** ?*	Discurso interativo

Nesse quadro, observamos que o conteúdo expresso em segmentos de agir situado faz referência à contemporaneidade da situação da autoconfrontação.

Se observarmos as marcas lingüísticas que caracterizam o agir situado, vemos que ele mostra marcas da situação de ação de linguagem em curso, e implicação do agente produtor, o que resulta em uso dos pronomes pessoais “je”, “tu” e “on” referindo-se aos agentes produtores, dêiticos espaciais como “là” referindo-se a momentos das autoconfrontações que são acessíveis aos agentes produtores através da aula filmada em vídeo, assim como demonstrativos como “cette”, “ça”, empregados pela mesma razão.

Já em relação ao agir evento passado, encontramos inúmeros segmentos em que o professor conta a história da aula, procurando ilustrar e explicar seu agir, como vemos nos exemplos abaixo:

Quadro 23: Exemplos de agir evento passado.

Exemplos	Segmentos dos dados	Tipo de discurso
1	*1P6 - je voudrais qu´ils reconstituent le parcours... je leur ai demandé tout de suite d´essayer de repérer leur parcours professionnel où est-ce qu´il est allé ...*	Relato interativo
2	*2P7 – du coup j´ai profité de ce moment parce que.. arrivaient appareils (inaudible) on avait discuté du genre de texte, etc. et à quoi ça sert et tout ...*	Relato interativo
3	*3P3 - on avait établi des groupes mais on avait convenu ça sur trois semaines donc on avait établi donc il y a eu plusieurs étapes ... ça c´était trois semaines en avant encore là ils arrivaient …*	Relato interativo
4	*3P16 - d'abord je voudrais reconstituer le groupe le groupe n'était pas là, donc la recomposition était pas possible.. alors j'ai commencé à demander .. tu étais avec qui, tu étais avec qui, et toi, et toi, et toi...*	Relato interativo

Nos exemplos acima, vemos que o professor parte da aula filmada que está sendo observada em vídeo, mas não faz comentários sobre ela. Nesse registro do agir, Paulo procura comentar situações que não aparecem no vídeo, explicando o porquê de seu agir ou do agir dos alunos, ou então faz uso desse registro para contar o que aconteceu anteriormente à aula filmada e que, portanto, também não aparece no vídeo. Nesses segmentos, vemos exemplos de atividades que não puderam ser realizadas, que foram impedidas, quer pelos alunos, quer pela bibliotecária que tinha chegado atrasada.

Trata-se de um discurso implicado (presença sobretudo do pronome de primeira pessoa "je") e disjunto em relação ao momento da interação, já que tanto o professor quanto a pesquisadora procuram recriar o mundo da aula dada. Por isso, os tempos verbais mais freqüentes são os tempos do passado, como pretérito perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito. Porém, podem-se encontrar outros tempos verbais como presente e futuro do pretérito. Percebem-se também, do ponto de vista da organização lingüística, algumas características das seqüências narrativas, com uma situação inicial, uma complicação e um início de resolução, como no exemplo quatro. Observamos também a presença de conectivos que expressam seqüência, tais como *d´abord* e *alors*.

Além disso, nos exemplos acima, há ausência de dêiticos espaciais (là) e de referência a objetos acessíveis aos interlocutores. O pronome pessoal “tu” aparece, mas não se refere ao destinatário da ação de linguagem em curso: ele remete ao aluno da aula filmada, como a reprodução do que o professor falou no momento da aula. Sendo assim, o tipo de discurso que predomina para se falar do agir evento passado é o relato interativo.

Encontramos, também, provavelmente por se tratar de uma autoconfrontação, uma outra representação do agir, que pode ser vista também como agir evento passado, segundo as sugestões de Bulea e Fristalon (2004), porém com mais ancoragem na situação de ação de linguagem. Na verdade, isso acontece quando o professor cita momentos de agir evento passado para comentá-los em agir situado, atualizando esses exemplos e trazendo-os para a contemporaneidade da situação da autoconfrontação com o claro objetivo de fazer comentários sobre o agir evento passado. Ao observarmos o quadro abaixo, vemos que há uma alternância de momentos de relato interativo, caracterizado pelas marcas lingüísticas que já apontamos, e discurso interativo, também com a presença das marcas lingüísticas que já mencionamos. Porém, além dessa alternância entre esses dois tipos de discurso, observamos a grande quantidade de modalizações lógicas expressando opiniões, como nos sete primeiros: *je pense que, je crois que*, ao lado, muitas vezes, de elementos de avaliação sobre o agir evento passado: *assez pertinent (bastante pertinente), un bon moment (um bom momento)*.

Quadro 24: Exemplos de agir evento passado.

Exemplos	**Segmentos dos dados**	**Tipo de discurso**
1	*1P2 - La prise de parole **là** vraiment j´ai pris la parole un peu à leur place **là** vraiment **je pense que** ... ils n´avaient pas la parole facile et pourtant **je** les connais ils ont vraiment une bonne compréhension orale et **cette** vidéo n´est pas difficile **je pense qu**´ils sont capables de comprendre mais ils n´arrivent pas à articuler les réponses ...*	Relato interativo **Discurso interativo**
2	*1P4 - **Je pense qu**´ils ont appris quelque chose **je pense** enfin **même si** c´est moi qui ai pris la parole **je pense** que j´ai réussi à les faire raisonner ils ont réussi à comprendre quel est le rôle et le parcours du chef d´orchestre...*	Relato interativo **Discurso interativo**

3	*2P5 – **je pense que** là j´ai beaucoup parlé et **j´ai trouvé quand même** que là mon discours était assez pertinent... j´ai essayé d´être le plus clair possible..... **je vois pas je répète** j´avais conscience que c´était un peu trop lent j´ai profité pour gagner du temps il y avait des gens qui arrivaient ...*	Relato interativo **Discurso interativo**
4	*2P9 - et oui oui oui pas de façon si approfondie mais on avait parlé du but d´un dépliant à quoi ça sert et **là je pense que là** c´était le moment ... **un bon moment...là** vraiment j´ai développé mon objectif ... **non je pense que là ... là** j´ai réussi quand même à être bien clair alors bon ...*	Relato interativo **Discurso interativo**
5	*3P2 - j'avais demandé quelque chose, et **là je pense** qu´il y a eu quelque chose qu'ils n'ont pas fait... **je crois que** j'avais demandé de composer un texte ...*	Relato interativo **Discurso interativo**
6	*3P12 – **je crois que c'est** la première chose qui m'est venue à l'esprit... c'était ça comme justificative c'était qu'ils étaient un peu lassés, un peu fatigués...j'ai essayé de comprendre et de faire quelque chose de différent...*	Relato interativo **Discurso interativo**
7	*4P7 – **et et moi j´oppose et là** j´aurais pu mettre au tableau pour voir si vraiment ils savent qu´est-ce que c´est l´un et l´autre et ça et en même temps **je crois que** j´étais contraint par ne pas trop décrocher les autres .... **je crois que** c´est pour ça que je voulais plutôt que ça reste à l´oral …*	Relato interativo **Discurso interativo**
8	*4P26 – [j´aime bien faire une fiche d´exploitation ... c´est pas évident quand même d´avoir le temps de préparer du coup] et **là par exemple ce semestre** je me suis retrouvé avec six ou sept extraits vidéo pour le CP 1 parce que avant je ne trouvais pas le temps de le faire... du coup je n´ai rien préparé quoi... c´était à titre de sensibilisation.... **moi je préfère**... j´aurais préféré faire une fiche d´exploitation...*	Relato interativo **Discurso interativo**

Em todos esses casos, consideramos que é uma particularidade das autoconfrontações a presença dessas modalizações lógicas que aparecem em discurso interativo para comentar o ocorrido, em relato interativo.

No primeiro, segundo e terceiro exemplos, vemos que o professor faz referência a uma prescrição da escola e da didática das linguas, que é a de não falar em lugar dos alunos. Nesses casos, o professor mostra que conhece essa prescrição, mas opõe-se a ela, no segundo e no terceiro exemplos, dizendo que, apesar disso, os alunos aprenderam alguma coisa e seu discurso era relevante. Os conectivos expressando concessão/oposição são fundamentais, nesse caso, para a identificação da não-coincidência do que o professor diz com a prescrição da

didática : *même si* e *quand même* mostram claramente a oposição entre a prescrição e o agir do professor naquela aula, indicando que se trata de um diálogo com as prescrições, envolvendo adaptações em relação a elas.

A questão do tempo também é abordada, quando se trata da relação ao tempo na sala de aula, com os alunos. O professor voluntário parece sempre preocupado em não perder tempo, em aproveitar todos os momentos, em fazer mais oral para que a aula não seja lenta a fim de que os alunos prestem atenção, não se cansem, em suma, achem a aula dinâmica, como vemos nos exemplos três e seis.

Dois outros temas parecem intervir nesse outro registro de agir evento passado, ligados à noção de clareza e de objetivo da aula ou da atividade. No quarto exemplo, vemos que Paulo considera que se tratou de um bom momento da aula, pois ele pôde desenvolver seu objetivo e ser claro. Tem-se a impressão de que o sucesso da aula depende da clareza da explicação e da realização do objetivo. Nesse exemplo, Paulo retoma uma noção da didática sobre o objetivo, porém apresenta-a de maneira totalmente incorporada a seu agir.

Nos exemplos acima, pudemos perceber que quando as prescrições são bem integradas ao quotidiano de trabalho do professor, com adaptações e distorções, ela é expressa através de um tipo de discurso implicado, ou seja, o relato ou o discurso interativo. Porém, quando a prescrição é simplesmente reproduzida, com poucas adaptações ou distorções do professor, ela aparece em pequenos segmentos não implicados, de discurso teórico, ainda que inseridos em segmentos maiores de discurso implicado. É o que veremos nos exemplos de agir canônico, exemplificados a seguir.

Em relação ao agir canônico, se retomarmos as definições de Bulea e Fristalon (2004), vemos que ele se apresenta a-contextualizado, representando um modelo teórico do agir. Sendo assim, os tipos de discurso que o caracterizam podem ser o discurso interativo e o discurso teórico, porém com um agente produtor genérico, não remetendo aos agentes da interação em curso. Em relação a nossos dados, não encontramos nenhum agir totalmente a-contextualizado, pela própria situação da autoconfrontação em que se traz a todo momento tanto o agir evento passado quanto o agir canônico para o presente da ação de linguagem em curso, ou seja, o agir situado. Dessa forma, consideramos que, em nossos dados, o agir

canônico é representado por pequenos segmentos de discurso teórico inseridos na autoconfrontação cujo tipo de discurso predominante é o interativo.

Nos exemplos abaixo, podemos observar que o agir canônico é representado por um pequeno segmento a-contextualizado e sem referência à interação em curso, caracterizado pelo tipo de discurso teórico, porém aparece inserido em um segmento maior de discurso interativo que se configura como agir situado. Por isso, esses segmentos não foram facilmente identificados. Precisamos, para fazê-lo, retomar a análise das vozes realizada no nível enunciativo da análise, que ajudou a evidenciar os modelos teóricos de referência que foram identificados como traços do agir canônico. Trata-se de momentos em que o professor faz referência a algum termo ou conceito da didática ou alguma prescrição, quer seja da didática quer seja da escola, como vemos nos exemplos abaixo.

Quadro 25: Exemplos de agir canônico.

Exemplos	**Segmentos dos dados**	**Tipo de discurso**
1	*4P3 - Tout de suite avec un certain recul tout de suite je me rends compte quand même que moi j´aurais dû travailler davantage des des la mise au tableau quoi... mais ce qu´il y a c´est que j´ai travaillé quand même pas mal écrit avec eux ... tu vois des formes de textes rendus et des comptes rendus... Il me semblait avoir entendu qu´il fallait pas trop insister sur l´écrit alors et du coup là je ne me suis pas trop arrêté enfin... mais je constate avec un certain recul que j´aurais dû quand même exploiter de plus près leur production faire plus de mise au tableau ...*	Discurso interativo
2	*4P19 – Et moi je me rends compte, je comprends beaucoup... mieux l´idée quoi... oui moi je serais disponible pour continuer parce que là* ***le CA comme il est l´idée c´est l´intégration des manuels, de culture et de langue et ce découpage l´idée c´est la fusion entre ...*** *et c´est ça justement que je voulais saisir et je pense maintenant que je comprends mieux...*	Discurso interativo **Discurso teórico**
3	*4P24 - moi je crois que moi j´étais un petit peu en avance ... j´arrivais à arriver 10 minutes avant quelque chose comme ça parce qu´il faut préparer tout... j´arrivais jamais en même temps qu´eux...*	Discurso interativo

No primeiro exemplo, vemos uma prescrição da escola, reinterpretada pelo professor. Quando ele cita que tinha ouvido que não se devia insistir no escrito, ele faz referência a uma prescrição que ele atribui à escola e que se baseia em um modelo teórico geral de insistência no oral, ao menos na sala de aula. No segundo exemplo, o professor também expressa um agir canônico já que faz referência a uma prescrição, reproduzindo o que é dito na escola em relação ao curso avançado. Assim, a idéia da fusão dos dois livros é uma prescrição dela. Já no terceiro exemplo, o professor faz referência ao fato de que é necessário chegar adiantado para preparar tudo antes da aula, referência que vem de uma prescrição da instituição em que a pesquisa foi realizada.

O segundo exemplo é a-contextualizado no microssegmento de discurso teórico, com ausência de elementos que remetem à interação em curso. Porém, ele encontra-se em um segmento maior, contextualizado, em discurso interativo e marcados lingüisticamente em relação à situação de ação de linguagem. Além disso, obervamos que, em dois dos casos acima (exemplos 1 e 3), há presença de modalizações deônticas, indicando o que deve ser feito, como um modelo teórico para o agir do professor que não é discutido nem reelaborado por ele. Assim, vemos que, enquanto nos exemplos de agir evento passado comentado em agir situado as prescrições são reelaboradas pelo professor, nesses exemplos de agir canônico elas não são objeto de discussão e oposição.

A presença de segmentos de agir evento passado e agir canônico em segmentos maiores de agir situado ajuda-nos a afirmar que a autoconfrontação contribui para que tanto o agir evento passado quanto o agir canônico sejam trazidos para a situação de ação de linguagem em curso, materializando-se lingüisticamente em discurso interativo, que predomina em todas as ACs por serem diálogos.

Passando para a análise dos segmentos de agir experiência, parece-nos importante salientar, em primeiro lugar, que se trata de um tipo de agir bastante freqüente nas autoconfrontações. Na verdade, o agir experiência pode ser identificado através de segmentos em que o professor exemplifica o que faz habitualmente, ou o que outros fazem habitualmente. Assim, trata-se de um arquétipo de representações múltiplas, apresentando o agir de forma relativamente estável, com elementos de regularidade e/ou variabilidade, aparecendo quando o agente fala de uma situação abstrata. Embora aparecendo descontextualizado, pode

ser sempre recontextualizado. Ele é organizado em discurso interativo e apresenta como marcas mais freqüentes os pronomes pessoais “je”, “on”, e outros indicadores como *chacun* ou *tout le monde*, e advérbios ou expressões que indicam freqüência ou hábito e as expressões de conseqüência, reforçando que se trata de uma conseqüência lógica. Vejamos alguns exemplos do agir experiência :

Quadro 26: Exemplo de agir experiência[159]

Exemplo	**Segmentos dos dados**	**Tipo de discurso**
1	*1P8 – <u>très rarement très rarement</u> je ne fais pas de schéma je n´écris pas non tout se passe à l´oral ...*	Discurso interativo

No exemplo acima, o professor expressa o agir experiência que ele incorporou no que diz respeito ao uso do oral e da escrita na sala de aula. Vemos que, para o professor, o fato de falar muito, mais do que os alunos, não é necessariamente ruim, contrariamente às prescrições da escola ou da didática. Vemos, também, que ele interpreta o oral como não escrever nada, e nem fazer um esquema no quadro para a compreensão oral. O uso dos advérbios *très rarement (muito raramente)* nos mostra que se trata também de uma ação que se repete, indicando que é sua maneira habitual de realizar o trabalho.

Nos próximos exemplos, o tema são as fichas de compreensão oral. O professor voluntário fala ao mesmo tempo do interesse em usá-las e da falta de tempo para prepará-las :

Quadro 27 : Exemplos de agir experiência.

Exemplos	**Segmentos dos dados**	**Tipo de discurso**
1	*1P11 – oui oui ce genre de fiches des fois je les prépare <u>j´avoue que</u> je ne les prépare pas <u>toujours ...</u>*	Discurso interativo
2	*1P13 – moi ce que je pense je pense qu´elles sont extrêmement utiles <u>normalement quand on travaille</u> la compréhension orale sur une fiche je sais pas moi je crois qu´on profite largement beaucoup plus quoi il y a pas de doute et je constate que <u>quand je le fais</u> c´est beaucoup plus intéressant je me suis rendu compte qu´il vaut mieux faire une fiche que ne pas la faire ...*	Discurso interativo

[159] Sublinhados os elementos que caracterizam e/ou permitiram identificar as rotinas, o agir freqüente.

	1P15 – <u>je n´écris pas</u> de questions au tableau parce que c´est un peu trop long je crois que c´est une perte de temps ...	
3	*1P17 – je ne sais pas si c´est clair mais je pense que <u>la fiche elle encadre</u> beaucoup plus ça c´est sûr je comptais sur leur intérêt ... finalement une fiche engage beaucoup plus ...*	Discurso interativo
4	*4P26 – <u>j´aime bien faire</u> une fiche d´exploitation ... <u>c´est pas évident quand même d´avoir le temps de préparer</u> [du coup et là par exemple ce semestre je me suis retrouvé avec six ou sept extraits vidéo pour le CP 1 parce que avant je ne trouvais pas le temps de le faire... du coup je n´ai rien préparé quoi... c´était à titre de sensibilisation.... moi je préfère... j´aurais préféré faire une fiche d´exploitation...]*	Discurso interativo

Nos exemplos acima, vemos o tema da compreensão oral, introduzido pela pesquisadora, que revela o que o professor pensa das fichas, mas também o que ele faz a respeito delas. Se observarmos as marcas lingüísticas, vemos o uso do presente do indicativo associado ao pronome pessoal “je” e a advérbios de freqüência como *toujours (sempre)* e *normalement (normalmente)*. Assim, percebemos que, apesar de saber de sua utilidade e eficiência, Paulo não prepara as fichas sempre, por falta de tempo.

Já nos exemplos abaixo, Paulo menciona três problemas do trabalho do professor : a solidão, pois cada um trabalha à sua maneira, a dificuldade em lidar com o excesso de material, a falta de tempo para preparar as aulas e o material para as aulas.

Quadro 28 : Exemplo de agir experiência.

Exemplo	**Segmentos dos dados**	**Tipo de discurso**
1	*1P23 – oui oui je pense c´est vrai que <u>chacun travaille un peu à sa façon t´as prévu t´as des documents chacun travaille un peu à sa façon</u> bon il y a des avantages et des inconvénients mais je pense que <u>tout le monde dans l´ensemble se sent un peu avalé par le nombre de documents de matériel</u> quoi et finalement comment gérer tout ça et c´est pas facile et je pense que le mieux c´est c´est de préparer une fiche de compréhension orale ...*	Discurso interativo

Nesse exemplo, o professor generaliza a questão da falta de tempo, mencionando que se trata de um problema de todos os professores da escola, o que

nos faz pensar que se trata de um agir experiência que não é exclusivo desse professor, mas que atravessa o coletivo de trabalho, ao menos o coletivo mais restrito dessa escola, caracterizando o que Bulea e Fristalon (2004) chamam de cristalização de experiências vividas por outros.

No próximo exemplo, vemos também uma questão ligada ao tempo : o atraso dos alunos nas aulas da manhã, que é avaliado como um problema para o professor.

Quadro 29 : Exemplos de agir experiência.

Exemplos	**Segmentos dos dados**	**Tipo de discurso**
1	*3P14 – non cette année c'est tout à fait autre chose... c'est un CB3 là non c'est tout au contraire il y en a qui arrivent avant moi... il y a un type très matinal qui arrive avant moi... , le cours commence un petit peu plus tard il commence à 7h15... mais il y en a d'autres aussi qui arrivent 30 minutes en retard, un peu systématiquement... il y a <u>toujours</u> ce problème le matin....je pense que le matin il y a <u>toujours</u> un problème...*	Discurso interativo
2	*4P24 – moi je crois que moi j´étais un petit peu en avance ... <u>j´arrivais à arriver 10 minutes avant quelque chose comme ça</u> parce qu´il faut préparer tout... <u>j´arrivais jamais en même temps qu´eux..</u>*	Discurso interativo

Nesses exemplos, Paulo generaliza a experiência com as aulas às 7h da manhã, dizendo que sempre há um problema nesse horário em relação ao atraso dos alunos. Já no segundo exemplo, vemos que, ao lado de um segmento de agir canônico (*il faut préparer tout – tem que preparar tudo*), há referência a um agir habitual do professor em relação às aulas daquela turma e, possivelmente, de outras turmas também. O professor menciona que tinha o hábito de chegar sempre antes dos alunos, caracterizando seu procedimento como um agir habitual, apoiado em um modelo teórico (*il faut préparer tout*).

No próximo exemplo, vemos mais alguns aspectos do agir experiência, que parecem caracterizar aspectos importantes do seu trabalho, mas que não são encontrados nas prescrições da didática do FLE nem da escola. O professor aborda a questão da instrução do exercício, apontando que, normalmente, dá as instruções depois que os alunos estão instalados. Aqui também é o advérbio *normalement (normalmente)* que permite identificar esse segmento como descontextualizado, mas sempre passível de ser novamente contextualizado.

Quadro 30: Exemplo de agir experiência.

Exemplo	Segmentos dos dados	Tipo de discurso
1	*2P13 – ... et voilà mais normalement ce que je demanderais je ferais l´inverse... tout le monde est installé maintenant et je leur demanderais de faire attention à ce que aux consignes et après avec ça qu´est-ce que qu´ils vont faire... une fois qu´ils ont fini leur recherche là l´activité après là... après c´est bon là pour le moment on pourrait regarder la vidéo lá pour avoir des informations complémentaires pour...*	Discurso interativo

Ao observarmos os tipos de discurso que caracterizam o agir experiência, vemos que ele se caracteriza, predominantemente, por estar organizado em discurso interativo, podendo, eventualmente, conter outros segmentos menores (relato interativo e discurso teórico) inseridos nos segmentos maiores de discurso interativo.

Pudemos observar também que, quanto mais o agir experiência é generalizado, representando uma maneira de fazer geral ou uma concepção sobre o trabalho do professor compartilhada pelo coletivo de trabalho, mais os segmentos não implicados são freqüentes. Nesses casos, há pouca presença de dêiticos, como o *je,* que é freqüente nos outros segmentos. Por outro lado, encontramos pronomes que parecem caracterizar esse agir do coletivo: *on, tu* (significando o professor em geral), *chacun, tout le monde*. Assim, esses pronomes parecem caracterizar o professor representativo do coletivo de trabalho, que pode tanto se limitar à escola em que a pesquisa foi realizada, de maneira mais restrita, quanto representar a memória impessoal do trabalho do professor em geral, independente da escola em questão.

Por outro lado, quanto mais o professor se baseia em exemplos tirados da aula filmada em vídeo ou em outros exemplos de seu trabalho como professor, mais freqüentes são os segmentos de discurso interativo. Nesses segmentos, temos a presença de dêiticos como o *je*, que remete ao professor voluntário como enunciador. Tem-se a impressão, nesses casos, de que se trata da maneira de fazer do professor em questão, da incorporação particular que ele fez das regras e prescrições da didática, da didática do FLE e da escola, sempre adaptadas a suas necessidades individuais, geradas pela própria situação de trabalho em que se encontra. Nesses casos, temos o misto de agir situado e de agir evento passado que

representa mais as convicções desse professor do que propriamente um agir do coletivo de trabalho.

No quadro abaixo, procuramos apontar algumas conclusões em relação aos registros do agir, suas características temáticas e suas marcas lingüísticas:

Quadro 31 : Algumas marcas dos registros do agir.

Tipos de agir/definição	Uso nas ACs	Organização discursiva
Agir situado Quando o núcleo do conteúdo temático faz referência à contemporaneidade da situação de ação de linguagem.	Referir-se à ação de linguagem em curso.	Discurso Interativo.
Agir evento passado Quando o núcleo do conteúdo temático se refere a uma experiência vivida em sua singularidade.	Contar o que ocorreu na aula ou anteriormente a ela e que não pode ser visto no vídeo.	Relato interativo.
Agir evento passado comentado em agir situado	Contar o que ocorreu na aula e que pode ser visto no vídeo, comentando e trazendo para a contemporaneidade da situação das Acs ; Evidenciar os impedimentos ao agir comentando-os ; Mostrar as prescrições reelaboradas pelo professor, comentando-as.	Relato interativo ; Discurso interativo.
Agir canônico Quando o núcleo do conteúdo temático se apresenta a-contextualizado; faz referência a um modelo teórico externo à prática do trabalho analisado.	Fazer referência a um modelo teórico do agir, vindo da escola e que não é contestado pelo professor.	Discurso interativo e Teórico.
Agir experiência Quando o núcleo do conteúdo temático se refere a atos comuns na atividade do professor.	Mostrar o agir habitual do professor ou do coletivo de trabalho, explicar sua maneira de realizar habitualmente o trabalho.	Discurso interativo.

Após a análise dos registros do agir, procuramos identificar os actantes, baseando-nos nas marcas enunciativas (dêiticos de pessoa e unidades lexicais referentes aos actantes) que já havíamos localizado e também na posição dos protagonistas nas frases, verificando se eles ocupam a posição de sujeito, responsáveis pelo agir, ou não.

Assim, nos textos das quatro autoconfrontações, dois actantes estão evidentemente presentes : o professor, colocado na maioria das vezes como verdadeiro ator, responsável pelas ações relatadas no vídeo, e o pesquisador, bem menos freqüente. Além disso, os alunos também aparecem, ao contrário do que ocorre no texto de apresentação do curso, mas freqüentemente como agentes, como no exemplo abaixo :

1P2 - *J´ai pris la parole un peu à **leur** place ...*
(eu tomei a palavra um pouco no lugar deles)

Em outros momentos, o professor refere-se também aos alunos, colocando em questão sua capacidade de *saber/não saber,* como no exemplo abaixo:

*4P7 – et et moi j´oppose et là j´aurais pu mettre au tableau **pour voir si vraiment ils savent** qu´est-ce que c´est l´un et l´autre et ça et en même temps je crois que j´étais contraint par ne pas trop décrocher les autres .... je crois que c´est pour ça que je voulais plutôt que ça reste à l´oral ...*

No exemplo acima, Paulo utiliza o verbo *saber* para mostrar que ele quer verificar se os alunos sabem realmente a diferença entre duas expressões. No exemplo abaixo, vemos que os alunos são citados novamente ao lado do verbo *saber*, porém trata-se de uma referência a alguma coisa que os alunos deveriam saber e não sabiam[160], portanto com uma negação de capacidade:

*2P15 – Oui, oui oui **ils savaient ils savaient** Sylvie elle avait anticipé les choses tu vois c´est la plus sérieuse en salle elle arrivait toujours très tôt etc donc c´est une élève qui aime bien faire plaisir au prof et je pense comme elle avait vraiment des moyens elle a dans son boulot elle avait des ordinateurs bien performants qui travaillent sur la mise en page là elle vient avec son dépliant déjà fait alors j´avais dit c´est pas le moment de toute façon on va le voir on va l´analyser et tout ça ah ça va je sais c´est pas grave de toute façon j´imprime ça ne coûte rien voilà et du coup elle a fait ça trois fois son texte n´avait pas été corrigé.. elle même elle n´avait pas encore montré donc voilà là...*

[160] No caso, Paulo recrimina um pouco os alunos que teriam que saber que eles deveriam fazer o folheto na aula e não em casa, como um deles acabou fazendo.

Em ambos os exemplos, interessa-nos apontar que o verbo *saber* não é usado, como poderia parecer, para ressaltar o saber dos alunos, mas, depois de um exame mais atento, para mostrar o que os alunos não sabem, o que precisaria ser verificado. Essa constatação mostra-nos que Paulo ressalta o não saber dos alunos, a incapacidade deles, cabendo a ele verificar se eles sabem ou não, ainda que sejam colocados como actantes.

Assim, em vários momentos, os alunos são vistos como problemáticos e são representados de maneira negativa, quer seja em relação a suas capacidades, quer seja em relação a seu estado, quer seja em relação a suas intenções : estão sempre cansados, têm dificuldade em prestar atenção, chegam atrasados e querem impressionar o professor.

Além disso, encontramos outro actante colocado em cena no texto : a bibliotecária, que chega atrasada (2P4 – *Claudia n´était pas là donc là je lance j´annonce le travail – A Cláudia não estava lá, então eu lanço, eu anuncio o trabalho).*

A escola, ou mesmo o grupo que elaborou o programa do curso avançado não aparecem nem como atores e nem como agentes. Parece-nos importante lembrar que, durante a análise das vozes, tivemos que usar procedimentos de identificação das vozes da escola, da didática e da didática do FLE que não são tão visíveis como as vozes dos alunos e do professor, o que mostra que, efetivamente, a escola não é um actante explicitamente representado nas ACs.

O grupo do GRAD e a escola também estão ausentes nas autoconfrontações, ao contrário do que acontece no texto de apresentação do curso, podendo ser detectados apenas pela análise das vozes.

Esboçada a análise dos registros de agir e de seus elementos constitutivos, apresentaremos, na próxima seção, um resumo das conclusões em relação às análises dos textos das ACs

2.5. Síntese dos resultados da análise das autoconfrontações

Em primeiro lugar, parece-nos importante apontar algumas características das autoconfrontações, procurando caracterizá-las enquanto gênero. Uma das características mais particulares das ACs é a presença de dois planos enunciativos, um remetendo à aula filmada e outro remetendo à interação entre pesquisadora e professor, que é o plano do comentário. Esses planos alternam-se durante o desenrolar das ACs e é justamente no plano do comentário que a maior parte das modalizações aparecem. Percebemos, assim, a importância do plano do comentário que permite a tomada de consciência, a expressão do sentimento e da opinião do professor em relação a seu agir durante a aula, permitindo que ele adquira outras possibilidades de agir em relação a ele. Nesse sentido, a AC tem a função, exatamente como coloca Clot (2001:22), de criar uma zona de desenvolvimento potencial já que, segundo Vygotsky (Clot, 2001:23), *perceber as coisas de uma outra maneira é adquirir outras possibilidades de ação em relação a elas.*

Além disso, pudemos observar a presença elevada de discurso direto e discurso direto livre, durante a reconstituição da aula, quando o professor procura representar sua própria voz durante a aula ou a voz dos alunos. Nesse caso, trata-se de vozes explícitas que mostram que as autoconfrontações permitem reviver tão intensamente os momentos da aula que o professor resgata o que foi dito na aula tanto por ele quanto pelos alunos como se, nas palavras de Clot (2001;23), estivesse realmente revivendo aqueles momentos para poder distanciar-se deles e ter outras possibilidades de agir em relação a eles.

Encontramos, também, a presença de vozes que não estão explicitadas nas ACs, mas que podemos identificar. Assim, foram encontradas várias vozes que veiculam prescrições, como a voz da escola, da didática, da didática do FLE, o que demonstra, junto com a presença das vozes explícitas, o caráter fortemente polifônico das ACs.

Na verdade, essa análise permitiu perceber que o trabalho do professor é caracterizado e determinado por várias camadas de prescrições com as quais o professor dialoga, concordando ou opondo-se a elas, apropriando-se dessas vozes com as quais entrou em contato, algumas vezes, antes mesmo de tornar-se professor. Se levarmos em conta a nomenclatura de Bronckart (2004a), que

caracteriza alguns textos como pertencentes à fonte do agir, podemos dizer que encontramos traços desses textos, ou melhor, das vozes neles presentes e que veiculam prescrições, no diálogo sobre a aula que se estabelece durante as autoconfrontações. A autoconfrontação serviria, nessa perspectiva, como uma maneira de verificar que apropriação foi feita das prescrições presentes em inúmeros textos pertencentes ao entorno fonte do agir.

Além disso, analisando-se a questão das vozes a partir da perpectiva da Ergonomia da Atividade (Saujat, 2002, 2004; Amigues, 2004), podemos dizer que podemos observar de que maneira o professor transforma as prescrições em autoprescrições, em prescrições para os alunos, reconcebendo-as, o que ilustra esse aspecto crucial que caracteriza o trabalho do professor.

Em relação ao efeito das autoconfrontações para o professor, pudemos perceber, em primeiro lugar, que ele considerava as ACs bastante importantes. Além disso, também por meio da análise das modalizações presentes no plano do comentário, pudemos ver como o professor revive a experiência vivida, posicionando-se face ao mundo social e ao mundo subjetivo, e adquirindo, como já mencionamos, outras possibilidades de ação em relação a ela.

No que diz respeito aos diferentes registros do agir, pudemos encontrar cinco categorias de agir, a partir das categorias encontradas por Bulea e Fristalon (2004) relacionadas com alguns tipos de discurso:

Quadro 32: Registros do agir e tipos de discurso.

Registros do agir	Tipos de discurso
Agir situado	Discurso interativo
Agir evento passado	Relato interativo
Agir evento passado (com comentários em agir situado)	Relato interativo (discurso interativo)
Agir canônico	Discurso interativo (pequenos segmentos em discurso teórico)
Agir experiência	Discurso interativo

Parece-nos importante ressaltar, em primeiro lugar, que o agir situado aparece no eixo do expor, enquanto o agir evento passado aparece no eixo do narrar. Sendo assim, podemos dizer que a autoconfrontação parece se configurar

como um gênero de texto em que a divisão entre os eixos do expor e do narrar é bastante tênue, já que ambos se alternam continuamente, fazendo emergir um registro um pouco diferente do agir que é o agir evento passado comentado em agir situado. Nesse registro do agir, vemos que o tipo de discurso interativo é usado para tecer comentários sobre o que é relatado sobre a aula, em relato interativo. Por isso, observando-se o quadro acima, podemos imediatamente perceber que uma das particularidades da autoconfrontação é permitir que a aula seja contada e comentada como fazendo parte do mundo da interação em curso. Temos, assim, as características das ACs de que nos fala Clot (2001): a experiência vivida de uma experiência vivida, a recriação de um objeto em um novo contexto, permitindo vê-lo de outra maneira e adquirir outras possibilidades em relação a ele, porém mostradas de um ponto de vista lingüístico. Em outras palavras, podemos levantar a hipótese de que é o fato de poder reconstituir a aula filmada no plano da interação e como agir situado que permite a tomada de consciência da qual nos fala Clot (2001). Sendo assim, parece-nos que o que encontramos no plano da análise dos textos poderia justificar o que esse pesquisador afirma, porém acentuando o papel fundamental do tipo de discurso sobre operações as psíquicas.

Além disso, podemos dizer que é nos segmentos de agir evento passado comentado em agir situado que podemos observar os impedimentos ao trabalho do professor, mostrados como pertencentes ao mundo disjunto da aula filmada, no primeiro caso, ou fazendo parte do mundo da interação em curso, como no segundo caso. Esses impedimentos aparecem no plano do tópico e são comentados no plano do comentário.

O agir canônico, em nosso caso, é representado por pequenos segmentos de discurso teórico, inseridos em segmentos maiores de discurso interativo. De qualquer maneira, percebe-se que esses pequenos segmentos são a-contextualizados, não contêm referências à situação de interação nem à situação vivida na aula filmada, e apresentam, várias vezes, marcas de modalizações deônticas, funcionando realmente como um modelo teórico para o agir.

Finalmente, é importante observar que o agir experiência aparecem, algumas vezes, caracterizado por pronomes como *on, tu* (com valor de “o professor”), *chacun*, ou mesmo tout le monde. Mas, na maioria dos casos, é o próprio dêitico *je,* representando o professor, que permite expressar o agir experiência, muitas vezes,

acompanhado de advérbios de freqüência como *sempre*, *raramen*te etc. e no tempo verbal presente, mas um presente genérico.

Nos segmentos de agir experiência, pudemos observar várias questões sobre o trabalho do professor, como a maneira de realizar coisas durante a aula, como a questão do tempo, do excesso de material, que não fazem necessariamente parte das prescrições vindas da didática, didática do FLE ou da escola. Os temas abordados, introduzidos pelo professor e que o preocupam são, muitas vezes, de ordem prática, diferentes dos da pesquisadora e dos da didática do FLE e da escola. Assim, o trabalho do professor abrangeria outras questões que ultrapassam as questões pertencentes à didática, objeto da maioria das formações.

Dentro dos segmentos de agir experiência e também nos segmentos de agir evento passado, observamos que outras preocupações como reconstituir os grupos para poder começar a aula, situar os alunos na aula, prever atividades enquanto os outros alunos não chegam, lidar com o atraso dos alunos e de pessoas da escola, como a bibliotecária, parecem ser preocupações bastante presentes no cotidiano do professor e, muitas vezes, responsáveis por sua insatisfação, pois ele não conseguiu lidar com elas como gostaria. Temos, aí, características do trabalho o professor ligadas à organização do meio de trabalho (Amigues, 2004:45).

Uma outra questão freqüentemente abordada nos segmentos de agir experiência e de agir evento passado é a questão do tempo, também fonte de insatisfação para o professor que se preocupa em evitar que a aula seja lenta, que se perca tempo na aula, ao mesmo tempo que se queixa da falta de tempo para elaborar materiais para a aula ou mesmo tomar conhecimento dos materiais existentes.

Esses fatos podem indicar um descompasso entre os programas de formação de professores, que enfocam questões didáticas, enquanto as preocupações do professor, que realmente afetam seu trabalho, são de outra ordem. Em outras palavras, o trabalho do professor ultrapassaria as questões didáticas que são previstas nos programas de formação. Nas palavras de Amigues (2004) e Saujat (2004), não deveríamos considerar o trabalho de ensino como uma atividade individual, unifinalizada, que depende apenas dos meios didáticos de que se dispõe para alcançar o fim, a aprendizagem dos alunos. Ao contrário, há que se considerar o trabalho do professor como uma atividade multifinalizada, uma atividade coletiva,

que se desenvolve dentro de uma tradição profissional, em que o objetivo é a concepção e a organização de um meio de trabalho de maneira coletiva, criando um grupo coeso que possibilite o engajamento de todos nessa atividade de organização coletiva do meio (Amigues, 2004).

Uma vez sintetizada a análise das autoconfrontações, apresentamos, no capítulo seguinte, uma ampliação de todas as análises, relacionando os dois conjuntos de textos e sempre visando a responder as perguntas de pesquisa.

Capítulo 3

Resultados das análises e relações entre elas

Neste capitulo, ampliamos os resultados da análise dos dados, procurando observar e interpretar o agir do professor, comparando o texto de apresentação do curso e que constitui a fonte do agir, a prescrição do trabalho, com o texto produzido durante as autoconfrontações, em que encontramos indícios do trabalho realizado, do trabalho real e também interpretações das prescrições.

Para tanto, abordaremos, primeiramente, o agir do professor e as diferentes camadas de prescrições. Em seguida, discutiremos a questão do agir do professor como algo que ultrapassa as prescrições e envolve o uso de instrumentos inscritos na tradição do métier. Veremos, também, o professor enquanto avaliador do agir e, a partir de suas avaliações negativas, abordaremos a questão dos impedimentos ao agir. Após essa discussão, compararemos as vozes e os protagonistas encontrados no texto de apresentação do curso e nas autoconfrontações para, finalmente, abordar a questão da reelaboração das prescrições.

3.1. O agir do professor e as camadas de prescrições: o diálogo com diferentes vozes

Nesta seção, apontaremos as diferentes vozes que foram identificadas nas autoconfrontações e que têm influência sobre o agir do professor, sendo acatadas ou não por ele. Para isso, retomaremos a análise das vozes realizada no capítulo anterior, procurando verificar como o professor dialoga com as diferentes vozes, identificando quais prescrições ele parece acatar e quais vozes ele parece rejeitar.

Em primeiro lugar, parece-nos importante apresentar uma análise da identificação das diferentes vozes durante o texto das autoconfrontações, verificando quais delas são mais ou menos freqüentes.

Quadro 33: Ocorrências de vozes

Voz da escola	3
Voz do coletivo	2
Voz da Didática	7
Voz do métier	11

Vemos, através do quadro acima, que as vozes que predominam na fala do professor vêm da Didática e, principalmente, do métier, que representa o coletivo inconsciente do trabalho de professor. Vale lembrar que consideramos que as vozes da Didática são também vozes da escola, na medida em que a escola segue suas prescrições. Uma comprovação disso é que, como apontado na *Metodologia*, atualmente a escola elaborou até mesmo um texto cujo objetivo é descrever as noções mais importantes da Didática que são adotadas na escola, inclusive com referências bibliográficas a autores da Didática do FLE[161]. Por outro lado, a voz da escola não é, necessariamente, a mesma voz da Didática, já que ela impõe outros tipos de prescrições que não têm relação direta com a Didática. A grande diferença está no fato de que a voz da escola pode também refletir prescrições daquela escola em particular, por meio de temas como a organização dos cursos, os horários, os programas etc. o que não depende de prescrições da Didática. É importante relembrar, também, que o coletivo a que nos referimos na tabela acima é representado pelo conjunto de professores da escola, enquanto que a voz do métier representa o coletivo mais amplo, a tradição do métier.

Tendo em vista essas considerações, perguntamo-nos: com quais vozes Paulo parece concordar, de quais vozes ele discorda ? Como se dá o diálogo com essas vozes? Quais prescrições são acatadas ou rejeitadas por Paulo? Retomando a análise das vozes apresentada no capítulo anterior, podemos observar que Paulo dialoga com essas vozes da seguinte maneira :

Quadro 34: O diálogo entre as vozes.

[161] Ver anexo 9 com as NFP.

Voz da Didática	Mostra que conhece a prescrição de deixar os alunos falarem, falar menos do que eles, mas mostra várias vezes discordância em relação a isso, afirmando a importância da fala do professor, mesmo que este fale mais do que os alunos. Acata a prescrição de fazer atividades orais. Acata a prescrição de fazer fichas de compreensão oral, mas reconhece que não tem tempo para fazê-las. Acata a prescrição de ter objetivos que devem ser desenvolvidos durante as aulas.
Voz da escola	Acata o programa do CA, com a fusão entre os dois livros, mas o acha difícil. Acata a prescrição de chegar dez minutos antes da aula. Acata sua interpretação da voz da escola, segundo a qual não deve insistir na escrita.
Voz do coletivo	Fala em nome do coletivo de trabalho, salientando o caráter individual do trabalho do professor e a dificuldade em lidar com o excesso de material.
Voz do métier	Essa voz expressa convicções do professor, ou autoprescrições, com as quais está, na maioria das vezes, de acordo já que se trata precisamente da maneira como ele decidiu agir. Os temas que aparecem através dessa voz estão relacionados com: ganhar tempo / não perder tempo, aproveitar os momentos, ser dinâmico, ser claro, equilibrar os diferentes níveis dos alunos, reconstituir os grupos, fazer coisas diferentes para interessar os alunos.

Analisando o quadro acima, podemos perceber que há duas vozes que o professor acata, mas com restrições: a da Didática e a da escola. Em alguns momentos ele parece acatá-las sem restrições, mas, na maioria das vezes, mostra alguma discordância ou restrição ligadas à falta de tempo ou à dificuldade em segui-las. Avançando um pouco mais na compreensão daquilo que é acatado pelo professor, vemos que suas restrições e discordâncias estão, muitas vezes, relacionadas:

a) ao papel do professor que deve falar o menos possível e deixar mais espaço para a fala dos alunos. Paulo mostra saber que deve falar menos do que os alunos, mas, muitas vezes, mostra discordar disso, afirmando que sua fala era necessária;
b) aos instrumentos materiais que a escola deixa disponível para o professor (a quantidade de material, de documentos) ou que a escola espera que o professor elabore (as fichas de compreensão oral).

Em relação ao primeiro item, vemos que se trata de um ponto em comum entre a voz da Didática e a da escola, já que ambas preconizam que os alunos devem falar mais.

Além disso, vemos que o professor interpreta essas vozes a sua maneira, fazendo generalizações a partir de algumas prescrições, como por exemplo, no caso da ênfase dada ao oral. Assim, Paulo assume que, como se deve trabalhar mais a parte oral em sala de aula, não se deve insistir na parte escrita, nem mesmo escrever no quadro o que, para ele, muitas vezes, é uma perda de tempo. Apenas em um momento, vemos que ele reconhece a importância da escrita no quadro, reconhecendo uma de suas funções, que é a de ajudar a organizar o saber, esclarecendo diferenças. Ele faz menção, nesse caso, a um artefato do trabalho do professor que se inscreve em uma tradição de trabalho, como veremos posteriormente.

Por outro lado, o professor acaba expressando suas opiniões sobre o trabalho educacional na escola através da voz do coletivo, afirmando o que acredita que todos os professores da escola sentem e/ou pensam. Finalmente, Paulo faz uso de uma outra voz, a que chamamos de voz do métier, através da qual ele explica e justifica seu agir na sala de aula, e que, muitas vezes, levanta aspectos que não são preconizados nem pela voz da Didática nem pela voz da escola. No quadro acima, podemos ver que os últimos itens mostram que o trabalho de ensino é um trabalho de concepção, de organização e de regulação do meio de trabalho dos alunos. Sendo assim, essa voz veicula sobretudo questões ligadas à organização do meio-classe, à regulação do meio de trabalho dos alunos para que haja aprendizagem, além de emitir julgamentos sobre os instrumentos que são colocados à disposição do professor nesse meio de trabalho. Dessa forma, a voz do métier faria referência a uma dimensão mais quotidiana do trabalho educacional, que se aproxima mais dos

aspectos levados em conta pela Ergonomia da Atividade, ou seja, as maneiras de fazer o trabalho, do que dos aspectos mais cognitivos levados geralmente em conta pela Pedagogia e pela Didática (Devolve e Poudou-Zerbato, 1998).

Uma outra relação que nos parece importante é a dos registros do agir e dos mecanismos enunciativos: vozes e modalizações. Como vimos na análise, foram encontrados quatro registros do agir nos dados: agir situado, agir evento passado, agir canônico e agir experiência. Se relacionarmos esses registros do agir à análise das vozes e das modalizações que se manifestam nos segmentos que analisamos, temos o seguinte quadro:

Quadro 35: Registros do agir e mecanismos enunciativos.

Registros do agir	Vozes	Modalizações
Agir situado	Pouca incidência de outras vozes. Algumas ocorrências de: voz da Didática, voz da escola.	Apreciativas.
Agir evento passado **Agir evento passado comentado em agir situado**	Voz da Didática: com discordâncias. Voz da escola. Voz do métier.	Grande quantidade de modalizações lógicas. Modalizações pragmáticas e apreciativas.
Agir canônico	Voz da escola.	Deônticas: formas impessoais (il faut, il fallait).
Agir experiência	Voz da escola: com adaptações. Voz da Didática: com adaptações. Voz do coletivo. Voz do métier (menos freqüente do que no agir evento passado).	Apreciativas.

Podemos perceber, nesse quadro, que, no agir situado, há pouca incidência de vozes, e quando elas aparecem, trata-se das vozes da Didática e da escola. Isso pode ser explicado pelo fato de que é no agir situado que professor e pesquisadora falam sobre a contemporaneidade da situação da autoconfrontação. Percebemos, também, a pouca incidência de modalizações no agir situado.

Já no registro do agir evento passado e também no de agir evento passado comentado em agir situado, encontramos grande incidência de vozes: voz da Didática, da escola e do métier. É nesse registro do agir que temos a maior parte

das discordâncias com a voz da Didática (e da escola). Também nesse registro, a voz do métier aparece com muita freqüência, relatando uma experiência única, contada em sua singularidade. Tem-se a impressão de que o que é relatado com a voz do métier não passou por uma cristalização e não é uma rotina ainda[162], por isso aparece mais nesse registro do agir do que no do agir experiência. Para Paulo, a voz do métier no registro do agir evento passado parece representar uma maneira de fazer naquela situação, algo lógico, a parte subentendida do trabalho naquela situação e não de maneira incorporada a seu quotidiano de trabalho. Além disso, tanto no agir evento passado quanto no agir evento passado comentado em agir situado, temos uma grande incidência de modalizações lógicas e apreciativas, já que são feitos vários comentários sobre o trabalho realizado ou impedido.

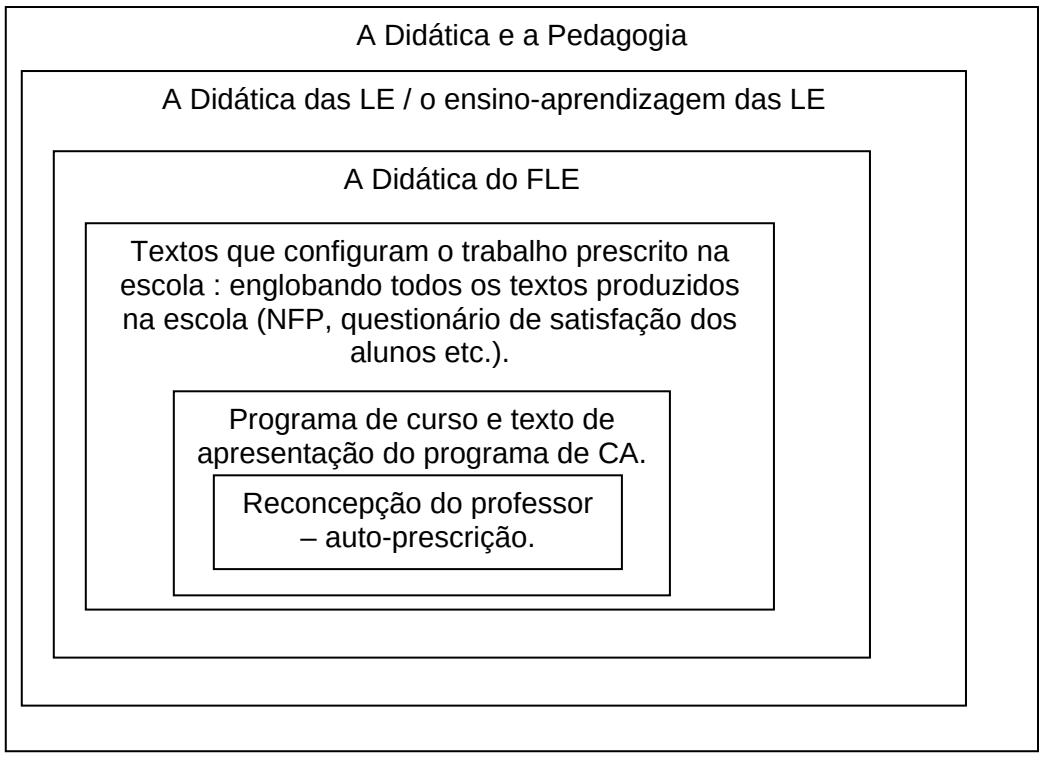
Nos exemplos de agir canônico, encontramos apenas referências à voz da escola. Trata-se de casos em que foram identificadas regras colocadas pela escola e que não são discutidas pelo professor, tais como o programa do CA, a necessidade de chegar antes para preparar as aulas e uma interpretação sua das prescrições, segundo a qual não se deveria insistir no escrito. Nesse registro do agir, as modalizações mais freqüentes são as deônticas, indicando justamente uma regra, algo da ordem do dever.

Quanto ao registro do agir experiência, vemos que ele representa exatamente o que foi colocado por Bulea e Fristalon (2004): a cristalização das experiências vividas pelo agente ou por outros. Sendo assim, as vozes que incidem nesse registro do agir são várias: podem ser as vozes da escola e da Didática, porém relatadas como se fossem suas “maneiras de fazer” e, portanto, totalmente incorporadas ao trabalho do professor; voz do coletivo, quando Paulo aponta a questão do excesso de material, a falta de tempo para prepará-lo o material e coloca essa dificuldade como algo do cotidiano; a voz do métier aparece menos freqüentemente nesse registro do agir, provavelmente, porque essa voz expressa a parte subentendida do trabalho, aquela sobre a qual, geralmente, não falamos e não refletimos. Sendo assim, trata-se de uma voz que, em geral, não é representada como sendo uma cristalização e fazendo parte do que é habitual no quotidiano de trabalho, pelo

[162] Lembramos que Bronckart, em um curso na PUC em junho de 2006, apontou que o agir evento passado e o agir experiência têm a mesma origem: o primeiro retrata uma experiência vivida em sua singularidade, enquanto que o outro relata experiências que já estão cristalizadas. Nesse sentido, o agir evento passado poderia ser um primeiro passo para que o agir se torne experiência.

menos de maneira consciente. As modalizações mais freqüentes nesse registro do agir são as apreciativas, indicando possivelmente opiniões, apreciações do professor sobre seu trabalho quotidiano, sobre o uso habitual de instrumentos etc.

De qualquer maneira, o que podemos concluir dessa análise das vozes é, em primeiro lugar, algo evidente para um analista de discurso, mas que não é levado em conta em todas as suas conseqüências nos programas de desenvolvimento de professores, ao menos na escola em que a pesquisa foi realizada: o professor não é um mero executor das prescrições da escola e da Didática. É o diálogo e a negociação com as diferentes vozes, com concordâncias e discordâncias, que determinarão o agir do professor e o seu desenvolvimento. Vemos também que as vozes da Didática e da escola não se tornam agir experiência sem adaptações, nem agir evento passado sem discordâncias. Assim, como vemos no quadro abaixo, as diferentes camadas de prescrições deixam marcas que podem ser percebidas quando o professor verbaliza seu trabalho real, embora nem por isso determinem totalmente o trabalho realizado.



Uma outra conclusão que podemos tirar da análise das vozes está ligada à existência de duas vozes: a voz do coletivo, que veicula o que os professores

sentem em relação a sua situação de trabalho, e a voz do métier, que revela um lado pouco abordado do trabalho do professor, como veremos a seguir.

3.2. A voz que ultrapassa as prescrições : a voz do métier e o gênero profissional

Retomando o que discutimos na *Fundamentação Teórica*, vemos que segundo Clot (1999:34) e Faïta (2005:62), o trabalho teria uma parte explícita e uma outra parte implícita, subentendida, que geralmente não é enunciada. Também como vimos na *Fundamentação Teórica*, essa parte subentendida está inscrita na tradição sociohistórica do métier e pré-organiza as condutas dos trabalhadores/professores (Amigues, 2004; Clot, 1999). Assim, da mesma maneira que os gêneros de textos têm dimensões prescritivas que condicionam a elaboração do texto, os gêneros profissionais têm também dimensões prescritivas que pré-organizam o trabalho, mas que não são explicitadas justamente para serem econômicas e, por isso, eficazes.

Voltando a nossas análises, dissemos que uma das vozes presentes nos textos produzidos durante as autoconfrontações é a voz do métier. Segundo o que encontramos, essa voz evidencia a “maneira de fazer” o trabalho do professor, e, sobretudo, maneiras de fazer que não são determinadas pela Didática do FLE. Sendo assim, parece-nos que é justamente essa voz que veicula a parte subentendida do trabalho do professor, aquela que não é enunciada e que constitui, segundo Clot (1999:34), a alma social do trabalho. Se retomarmos o processo de identificação das vozes, vemos que um dos meios usados para fazê-lo foi justamente a detecção de pressupostos e de proposições lógicas, evidentes. Nesse sentido, vemos que a voz do métier aparece por trás desses mecanismos, justamente porque se trata da parte subentendida do trabalho que não precisa ser explicitada. Relembrando a realização das autoconfrontações, e assistindo a elas em vídeo, vemos que, nesses momentos, há uma entonação e quase que uma surpresa do professor, como se a pesquisadora quisesse saber algo óbvio. Dessa forma, vemos que a identificação da voz do métier pode ser um passo importante para a explicitação do gênero profissional.

Uma outra voz evidenciada nas análises e que merece a nossa atenção é a voz do coletivo, que expressa a situação de trabalho vivida pelos professores da escola, relatada pelo professor voluntário. Essa voz parece-nos importante já que, em nosso caso, veicula algumas dimensões do trabalho real do professor, pressionado pelo excesso de material e pela falta de tempo para lidar com ele ou para elaborar mais material. Nesse sentido, essa voz pode permitir um maior diálogo com as instâncias prescritivas, fazendo ver se há concordância ou discordância entre elas.

Mas, que instâncias enunciativas subjazem a essas vozes? Em nossos dados, a voz do métier aparece geralmente em turnos em que predomina o *je*. Por outro lado, a voz do coletivo aparece através de algumas unidades dêiticas como *tu* genérico e *on* genérico. Às vezes, ela aparece, também, através de outras unidades, como por exemplo: *chacun, tout le monde*. Analisando os dados, podemos dizer que os temas abordados por estas vozes e instâncias enunciativas são os seguintes:

Quadro 36: Vozes e instâncias enunciativas.

Voz do métier	*Geralmente* Je	Todos os outros casos	Hábitos, maneiras de fazer, constatações sobre a maneira de fazer.
Voz do coletivo	*Tu* genérico	2	Preparação e menção ao material do professor.
Voz do coletivo	*On* genérico	1	Uso de um artefato (ficha de compreensão).
Voz do coletivo	Chacun	2	Solidão e individualismo do trabalho do professor.
Voz do coletivo	Tout le monde	1	Excesso de material.

Embora nos pareça interessante observar que o uso da expressão *chacun* é uma escolha lingüística apropriada justamente quando se fala do individualismo e da solidão do trabalho do professor, e que o uso da expressão *tout le monde* coincida justamente com o tema sobre o excesso de material, gostaríamos de apontar a

dificuldade de generalização das instâncias enunciativas da voz do coletivo já que temos poucos exemplos delas[163].

Na próxima seção, apontaremos outros elementos do agir do professor que mostram sua inscrição na tradição do métier de professor.

3.3. Um agir que envolve o uso de instrumentos do coletivo de trabalho: a tradição sociohistórica do métier de professor

Nesta seção, procuramos ampliar nossas análises, para detectar um dos aspectos do gênero profissional que discutimos na seção anterior, verificando se o professor faz uso de instrumentos, quer sejam eles simbólicos ou materiais. Para analisar o uso de instrumentos pelo professor, procuramos observar a tematização do agir através do uso de:

a) verbos cuja representação do instrumento está implicada no próprio verbo, como: *escrever;*

b) predicados que indicam um agir-não-verbal, mas que pressupõem um agente que realiza um ato que envolve um objeto (que pode ser um instrumento material ou simbólico): *lancer, anoncer le travail, reconstituer les groupes, je prépare les fiches;*

c) verbos compostos do verbo fazer e que indicam que o professor quer provocar o agir dos alunos: *les faire raisonner, les faire retrouver dans le cours*.

Analisando esses verbos e predicados, chegamos a um quadro no qual separamos o uso de instrumentos materiais e simbólicos. Para tanto, assumimos que o uso desses instrumentos faz parte do coletivo de trabalho de professores de línguas estrangeiras que teria, à sua disposição instrumentos materiais ou simbólicos dos quais se apropriaria para cumprir a prescrição básica da escola, ou o objetivo final que é o ensino da língua. Nessa perspectiva, o professor se apropriaria dos artefatos disponíveis no coletivo de trabalho, transformando-os em instrumentos materiais ou simbólicos para a mediação do trabalho prescrito. Citando Amigues (2004:44), o professor moldaria os artefatos disponíveis no coletivo, transformando-

[163] As vozes da Didática e da escola não são objeto de análise quanto aos temas que elas veiculam, já que estes fizeram parte do próprio processo de identificação das vozes.

os em instrumentos para a ação, partindo das prescrições iniciais e reconcebendo-as em função de sua própria situação de trabalho, sua classe, seus alunos.

Ao observar o uso de instrumentos materiais em nossos dados, vemos, em alguns casos, o que Rabardel (1995, apud Amigues, 2004:44) chama de gênese instrumental e o que Clot (1999:195) chama de catacrese, ou seja: a transformação da ferramenta/artefato para ganhar eficácia, ou, nas palavras de Clot (1999:195), a atribuição de novas funções às ferramentas/artefatos. Assim, Paulo menciona que poderia utilizar o quadro, que é uma ferramenta/artefato inscrita em uma tradição pedagógica e na história do ofício (Amigues, 2004:44) para mostrar a diferença entre *faire part* e *faire partie*. A escrita no quadro torna-se, dessa maneira, não apenas um meio para mostrar a ortografia de palavras em língua estrangeira, mas um recurso visual, um verdadeiro instrumento para estabelecer diferenças entre expressões parecidas, procurando tornar clara essa diferença e ganhando eficácia em relação à simples explicação oral.

Em relação ao uso de instrumentos simbólicos pelo professor, parece-nos importante ressaltar as ocorrências ligadas ao trabalho de organização do meio que, segundo Amigues (2004), caracteriza o trabalho do professor. Assim, Paulo menciona o uso de instrumentos simbólicos, tais como: *je voudrais qu'ils reconstituent le parcours, je lance, j'annonce le travail, j'ai essayé de les faire retrouver dans le cours, je voudrais reconstituer les groupes, j´ai essayé d'équilibrer un peu* que têm o objetivo de organizar o meio, ora retomando o que foi feito na aula anterior, procurando dar uma continuidade temporal às aulas, ora apresentando o trabalho do dia ou, até mesmo, tentando equilibrar os grupos, criando homogeneidade.

No quadro abaixo, temos exemplos do uso de instrumentos materiais e simbólicos.

Quadro 37: Instrumentos materiais e simbólicos.

Instrumentos materiais	Instrumentos simbólicos
Je ne fais pas de schéma ; Je n'écris pas ; Je les prépare, j'avoue que je ne les prépare pas toujours (les fiches) ; Je n'écris pas de questions au tableau ; J'avais distribué les châteaux sur des papiers ; J'avais donné un site internet ; J'aurais dû travailler davantage de la mise au tableau ; J'ai travaillé quand même pas mal écrit avec eux ; J'aurais dû faire plus de mise au tableau ; J'aurais pu mettre au tableau.	J'ai réussi à les faire raisonner ; Je voudrais qu'ils reconstituent le parcours ; Je lance, j'annonce le travail ; J'ai essayé de les faire retrouver dans le cours ; Je voudrais reconstituer les groupes ; J´ai essayé d'équilibrer un peu.

Notamos, também, que Paulo faz mais uso de instrumentos materiais do que simbólicos, o que poderia indicar que, no coletivo de trabalho dessa escola, a exposição dos professores aos instrumentos materiais é mais ampla do que a exposição aos instrumentos simbólicos, ou que os discursos que circulam incidem mais sobre os instrumentos materiais. Essa observação é confirmada se voltarmos à análise sobre o texto de apresentação do curso, em que vemos a preocupação do grupo do GRAD em fornecer "material", ou seja, instrumentos materiais para o professor, e sugerir que o professor proponha também instrumentos materiais.

Se voltarmos às questões levantadas por Amigues (2004) como sendo extremamente importantes para o trabalho do professor, como, por exemplo, a organização do meio-aula, organizar, administrar a classe, constatamos que talvez faltem instrumentos simbólicos para que esse professor possa realizar bem seu trabalho. Esse aspecto mostra-nos, em última instância, que o coletivo de trabalho dessa escola está muito voltado para questões Didáticas, mais dependentes de instrumentos materiais, do que para questões ergonômicas, mais dependentes de instrumentos simbólicos de organização e regulação do meio de trabalho para os alunos.

Mas como tudo isso é avaliado pelo professor? É a questão que abordaremos na próxima seção.

3. 4. O professor enquanto avaliador do seu agir e do agir de outros

Nesta seção, procuramos identificar as marcas de avaliação que caracterizam o agir do professor, o uso de instrumentos, a participação dos alunos, as prescrições da escola, os momentos da aula.

Para tanto, baseamo-nos nas análises feitas no capítulo anterior, sobretudo nas modalizações apreciativas como apresentadas por Bronckart (1997), mas também em outros índices lingüísticos de avaliação como algumas das categorias sugeridas por Kerbrat-Orecchioni (2002). Assim, consideramos tanto índices de modalizações que pertencem ao domínio do axiológico (positivo/negativo; bom/mau), quanto índices de modalização que pertencem ao domínio do verdadeiro/falso/incerto. Dentro dessa classificação mais ampla, buscamos os seguintes índices lingüísticos, sugeridos por Kerbrat-Orecchioni (2002): adjetivos, adjetivos comparativos, advérbios, substantivos, verbos, além de marcas de ironia e também frases exclamativas e/ou interrogativas, classificados da seguinte forma:

a) adjetivos pertencentes ao domínio do axiológico: bom/mau; positivo/negativo: ils ont vraiment une *bonne* compréhension orale; elles sont extrêmement *utiles*; c´est un peu trop *long*; c´était quand même *incroyable*; etc.;

b) índices de avaliação pertencentes ao domínio do verdadeiro/falso/incerto: quand on travaille la compréhension orale sur une fiche je sais pas moi je crois qu´on profite largement beaucoup plus quoi *il y a pas de doute;*

c) adjetivos comparativos: *je pense maintenant que je comprends mieux;*

d) verbos de sentimento: j´étais *déçu* (AC3);

e) substantivos que denotam sentimentos: c´était une *déception* (AC3);

f) advérbios que enfatizam: ils ont *vraiment* une bonne compréhension orale; elles sont *extrêmement* utiles; c´est un peu *trop* long; je ne crois pas être *très bien* à l´aise; etc;

g) marcas de ironia: ah bon ben c´est très bien (c´est là où j´étais un peu ironique).

A partir da análise acima, montamos o seguinte quadro em que apresentamos a quantidade de avaliações positivas e negativas sobre: os instrumentos e artefatos que caracterizam seu trabalho; a preparação para dar as aulas; os alunos, auto-avaliações sobre seu desempenho etc; prescrições da escola.

Quadro 38: Aspectos avaliados pelo professor.

Avaliação positiva: + Avaliação negativa: -

	AC1	AC2	AC3	AC4
Instrumentos e artefatos				
As fichas de compreensão oral:	+			+
A escrita no quadro:	–			–
Trabalho de preparação que precede as aulas				
A quantidade de material:	–			
Tempo para preparar aulas e material:				–
Alunos				
A compreensão oral dos alunos:	+			
Atraso dos alunos:			–	–
Atitude e interesse dos alunos:		–	–	–
O dever de casa dos alunos:			–	
Auto-avaliação, avaliação de seu desempenho				
Fala do professor durante a aula, discurso do professor:		+		
Ritmo da aula:		–		
Um momento da aula:		+		
Reconstituição dos grupos para começar a aula:			–	
Sua compreensão do CA:				+
Seu desempenho nas aulas, no curso do CA:			–	–
Prescrições da escola				
Organização do material da biblioteca antes da aula:		–		
A aula das 7h da manhã:			–	–
O entendimento do curso de CA:				–
Total de avaliações positivas:	2	2		2
Total de avaliações negativas:	2	3	6	7

Analisando o quadro acima, vemos, em primeiro lugar, que o total de avaliações negativas é bastante superior (18) ao total de avaliações positivas (6). As avaliações positivas estão sobretudo concentradas nas avaliações de si mesmo: seu agir durante a aula, seu desempenho, sua compreensão do CA. As outras avaliações positivas dizem respeito à compreensão oral dos alunos e às fichas de compreensão oral que Paulo prepara e/ou utiliza às vezes.

As avaliações negativas dizem respeito, em sua maioria, ao agir dos alunos e aos elementos que dependem da escola, como a organização da biblioteca, o horário da aula e o curso avançado. O excesso de material e a falta de tempo para preparar as atividades e conceber as fichas de compreensão oral também receberam apenas avaliações negativas, assim como um dos instrumentos mencionados: a escrita no quadro. Poucas vezes, a avaliação negativa foi usada para caracterizar o agir do professor.

Se analisarmos essas avaliações do ponto de vista da Ergonomia da Atividade, vemos, novamente, que elas estão bastante relacionadas com aspectos do trabalho do professor ressaltados por Amigues (2004:46), como fazendo parte do trabalho de ensino que é definido como um trabalho de concepção, de organização e de regulação do meio de trabalho dos alunos. Esse autor (Amigues, 2004:48) esclarece que uma das dificuldades profissionais contínuas para o professor é o engajamento diferenciado dos alunos na tarefa, o que só pode ser resolvido com a estruturação do meio-aula e do grupo de alunos. Nessa perspectiva,

“gerir a classe, ter uma classe que funciona, não é só ter bons alunos, mas um coletivo coeso, soldado e pronto para se engajar na ação”. Amigues (2004:48).

Em nossos dados, vemos que justamente os itens relacionados com a gestão da classe, com a organização do meio de trabalho e com o trabalho de concepção e reconcepção a partir das prescrições são os aspectos que recebem mais avaliações negativas. Assim, vemos que o professor expressa sua insatisfação sobre três aspectos maiores:

a) por um lado, insatisfação em relação ao uso de instrumentos: a falta de tempo para elaborar as fichas de compreensão oral, que são avaliadas por ele como positivas, mas não tem tempo para concebê-las em função das prescrições da

escola e/ou do material didático; o não uso do quadro como instrumento para esclarecer pontos que não estavam claros, com medo de que os alunos se dispersassem;

b) por outro lado, insatisfação com as questões de organização e regulação do meio de trabalho para poder iniciar a aula, começar o trabalho com os alunos, reconstituindo os grupos, relembrando conteúdos já trabalhados e partindo do trabalho dos alunos para continuar e/ou iniciar o novo trabalho;

c) finalmente, ele expressa insatisfação em relação às prescrições da escola que determina um horário muito cedo, que não é respeitado pelos alunos, e prevê um programa que é difícil de ser entendido e aplicado.

A insatisfação do professor, percebida por meio das avaliações negativas, revela o problema da impossibilidade de agir, que abordaremos a seguir, através de uma análise dos impedimentos para o agir.

3.5. Um agir impedido por fatores externos à Didática

Nesta seção, procuramos retomar as modalizações pragmáticas, que revelam tentativas que o professor fez, assim como as avaliações negativas salientadas na seção anterior, para melhor compreender o agir que é impedido.

Inicialmente, partimos do que havia sido avaliado negativamente pelo professor e tentamos localizar os impedimentos para seu agir. Para tanto, selecionamos apenas as avaliações negativas e verificamos que o agir do professor é impedido por inúmeros fatores, dentre os quais os mais freqüentemente mencionados são: os alunos (que chegam atrasados, que não fazem o que havia sido combinado etc.); a falta de tempo e o excesso de material que impedem o professor de realizar tudo que gostaria de fazer, como, por exemplo, a preparação de fichas de compreensão oral; o atraso da bibliotecária[164] que também aparece

[164] Nesse sentido, parece-nos importante salientar que o uso das novas tecnologias na educação (TICE), que vem se tornando bastante importante e tem feito parte das prescrições, como vimos na *Fundamentação Teórica*, tem que ser pensado a partir da verdadeira realidade da escola. Em nossos dados, vimos que seu uso depende das condições materiais da escola, tanto em relação às pessoas que devem ajudar o professor a utilizá-las (como no caso da bibliotecária que chegou atrasada), quanto em relação à qualidade dos equipamentos, e mesmo em relação ao conhecimento que o professor tem dessas tecnologias, sem o que a situação acaba se invertendo e as TICE, que deveriam se tornar elementos que contribuem para o trabalho educacional, acabam por se tornar impedimentos ao agir do professor.

como um impedimento para o agir do professor, pois ele teve que começar a aula de outra maneira, procurando adaptar-se à situação.

Um dos aspectos acima merece ser comparado à análise do texto de apresentação do curso: a questão do excesso de material. Parece-nos importante ressaltar que, enquanto a coordenação pedagógica está preocupada em fornecer mais material e sugerir que o professor também elabore material, o professor coloca que há material demais e que falta tempo para elaborar mais material e fazer uso dele. No quadro abaixo, vemos as avaliações negativas que indicam impedimentos ao trabalho do professor.

Quadro 39: Impedimentos ao trabalho do professor.

Fonte/origem de impedimento	**Alguns Exemplos**	**AC**
Alunos, atraso dos alunos, não cumprimento das tarefas pelos alunos, uma aluna que se antecipa e que atrapalha o trabalho dos outros alunos.	...je pense ça fait une petite concurrence tous n´étaient pas dans la même longueur d´ondes les autres étaient à zéro et elle était déjà complètement en avance là oui oui... ...elle était déjà complètement en avance... ...il y toujours ce problème le matin... je pense que le matin il y a toujours un problème... ...ça se passe pas très bien... ...non je crois que là c´était le pire... là c´était le pire... ce semestre là c´était le plus problématique ... ... d´abord je voudrais reconstituer le groupe le groupe n´était pas là, donc la recomposition était pas possible... [ ] tu vois donc en fait ...j´étais déçu ... c´était une déception... ...encore là ils arrivaient... ...tous n´étaient pas encore arrivés ... ...il y a trois... ils arrivent encore c´était quand même incroyable ...	2 3 4
Atraso da bibliotecária.	Claudia n´était pas là donc là je lance j´annonce le travail... parce que là on va perdre du temps on va perdre du temps là on va encore s´installer ...	2
Falta de tempo, excesso de material.	Je pense que tout le monde dans l´ensemble se sent un peu avalé par le nombre de documents de matériel quoi et finalement comment gérer tout ça... J´aime bien faire une fiche d´exploitation ... c´est pas évident quand même d´avoir le temps de préparer du coup et là par exemple ce semestre je me suis retrouvé avec six ou sept extraits vidéo pour le CP 1 parce que avant je ne trouvais pas le temps de le faire... du coup je n´ai rien préparé quoi...	1 4

Se retomarmos o que foi apontado na *Fundamentação Teórica* em relação ao trabalho e à saúde no trabalho, vemos que a organização do trabalho coletivo dos alunos pode ser uma fonte de fadiga (Amigues, 2004 :49), pois representa um esforço constantemente renovado de constituir o meio-aula e de manter sua atividade. Amigues (2004:49) ressalta que, ao mesmo tempo em que a organização do meio-aula pode ser uma fonte de prazer e de satisfação profissional, por representar uma maneira de ultrapassar a dificuldade, ela pode ser também frustrante quando o professor não consegue fazê-lo. Em nosso caso, vemos que Paulo expressa, várias vezes, suas frustrações e insatisfações por não conseguir organizar o meio-aula, seja porque os alunos não chegaram, seja porque não fizeram o que havia sido combinado e ele não podia começar a aula, seja porque a bibliotecária não tinha chegado e foi preciso encontrar outra maneira de iniciar a aula. Em relação a este último item, vemos o quanto o uso das TICE se torna um motivo de stress para o professor, já que ele tenta incorporá-las a seu trabalho, porém o meio de trabalho não está adaptado para seu uso. Assim, a dependência da bibliotecária que chega atrasada acaba se tornando um impedimento ao agir do professor que faz com que essa aula seja a que tem mais avaliações negativas do professor.

Além das avaliações negativas, procuramos considerar, ainda, as modalizações pragmáticas como índices que revelam impedimentos, já que elas apontam algo que o professor tentou fazer e, muitas vezes, não conseguiu. Observando as modalizações pragmáticas apontadas no capítulo anterior, vemos que dizem respeito a tentativas de: reconstituição do percurso profissional de uma pessoa apresentada no vídeo, ser claro, entender o cansaço dos alunos e fazer algo diferente, fazer com que os alunos se encontrem na aula e tentar reconstituir os grupos, associar as imagens aos textos. Dentre essas tentativas, podemos observar que todas dependem dos alunos ou estão relacionadas a eles: reconstituição do percurso profissional pelos alunos; ser claro para eles; fazer algo diferente para interessar os alunos; fazer com que os alunos se encontrem na aula e tentar reconstituir os grupos anteriores; associar as imagens e os textos que os alunos deveriam ter trazido, mas não trouxeram. Além disso, as três últimas dizem respeito à organização do meio-aula, para que a aula possa começar e/ou acontecer.

Assim, tanto as avaliações negativas expressas pelo professor quanto os exemplos de modalizações pragmáticas que expressam atividades não realizadas parecem indicar uma grande quantidade de elementos que funcionam como impedimentos ao agir do professor e que acabam causando insatisfação e frustração. Como já mencionamos, Clot (2001:13) aponta a questão do sofrimento como determinada por uma atividade contrariada, um desenvolvimento impedido, uma das atividades possíveis, mas que não foi realizada ou, em outras palavras, o drama dos fracassos (Clot 1999:18). Numa abordagem ergonômica ou da Clínica da Atividade, todas essas atividades suspensas, impedidas ou inibidas, junto com as atividades realizadas, são vistas como causadoras de problemas para a saúde, que deve ser compreendida dentro da mesma abordagem: um poder de ação sobre si e sobre o mundo. A falta da saúde, ou o sofrimento, como menciona Ricoeur (apud Clot 2001:47) são traduzidos pela diminuição ou pela destruição da capacidade de agir, do poder fazer, que são ameaças à integridade de si.

Nesse sentido, a situação de trabalho profissional vivida por Paulo caracteriza o que Amigues (2004), Clot (1999, 2001) e Saujat (2005[165]) colocam como sendo não favorável a sua saúde, já que seu trabalho real é atravessado por tarefas não realizadas que acabam por afetá-lo, criando uma sensação de frustração e decepção. Tudo isso decorre de uma falta de diálogo entre a escola e o professor, como veremos na seção seguinte.

3.7. A falta de diálogo entre a escola e o professor

Esta seção tem por objetivo comparar o texto produzido pela escola, enquanto fonte do agir do professor, e os textos produzidos pelo professor, durante as autoconfrontações. Nessa comparação, visamos a explicitar a dicotomia existente entre a instância que prescreve e o trabalhador que realiza a tarefa.

[165] Comunicação oral em curso na PUC/SP, em 2005.

3.6.1. A voz do professor idealizado e a ausência da voz do métier no texto de apresentação do curso

Esta seção tem por objetivo discutir e comparar a ocorrência das vozes no texto de apresentação do curso e outras que aparecem apenas nas autoconfrontações.

O primeiro aspecto que salta aos olhos do pesquisador é o fato de que, no texto de apresentação do curso, encontramos a figura de um professor ideal, que conhece ou vai conhecer todo o material, poderá escolher o que vai utilizar e fará boas escolhas em função de seus objetivos e dos objetivos dos alunos. Além disso, esse professor ideal poderá propor outros materiais e elaborar outras atividades que vão complementar o que foi proposto pela coordenação pedagógica.

Quando comparamos o que é esperado de um professor ideal, na escola, com o trabalho real do professor, nessa mesma escola, podemos constatar uma grande distância. Enquanto o trabalho real é permeado de impedimentos e de intenções não realizadas, muitas vezes por questões ligadas à falta de tempo para elaborar material para as aulas, a escola espera que o professor tenha tempo não apenas para conhecer o material, mas também para elaborar mais material. Vemos, assim, que há um grande conflito entre o que é esperado do professor e seu trabalho real.

Além disso, constatamos a total ausência da voz do métier no texto de apresentação do curso. Com efeito, como apontamos nas análises, no texto de apresentação não se fala dos alunos, de como dar a aula, e muito menos dos possíveis impedimentos ao agir do professor. Assim, enquanto o professor está preocupado com questões relativas à organização do meio-classe (atraso dos alunos, reconstituição dos grupos etc.) para iniciar a aula e os alunos começarem a trabalhar, a escola está preocupada com o material existente e com aquele que poderá ser elaborado. Nesse sentido, tem-se a impressão de que as preocupações do professor antecedem o próprio uso dos instrumentos materiais para gerar aprendizagem. Na verdade, o uso de instrumentos simbólicos ligados à organização e constituição do meio precedem a situação de aprendizagem e, por isso, podem impedir que ela aconteça.

Também podemos constatar que o “contrato de felicidade” que mencionamos na análise do texto de apresentação do curso não é realmente verdadeiro: mesmo que o professor tente seguir o que é preconizado pelo GRAD, ele poderá ter impedimentos de outra ordem, mais organizacionais, e que vão impedir o sucesso anunciado pelo “contrato de felicidade”.

Ainda abordando a distância entre o texto de apresentação do curso e o real do trabalho do professor, apontaremos a seguir a maneira como os alunos são representados nos textos produzidos pelo professor e pela escola.

3.6.2. O agir dos alunos representado pelo professor e ausente no texto de apresentação do curso

Como vimos na análise do texto de apresentação do curso, os alunos encontram-se completamente ausentes dele. Por outro lado, vemos que sua preocupação é a de estabelecer uma programação e indicar aos professores quais são os conteúdos a serem trabalhados nesse nível. Isso revela, na verdade, que a escola compartilha objetivos ligados à Didática e à Pedagogia, tais como: a criação de instrumentos para aprender e a transmissão de saberes (Devolvé e Poudou-Zerbato (1998), porém ignora totalmente preocupações ligadas à Ergonomia, tais como a criação de uma situação em que aprender seja possível dentro de uma situação de equilíbrio para os participantes. Assim, como esperado, visto que as ciências a que recorre tradicionalmente a educação são a Pedagogia e a Didática, existe, na escola, uma focalização nas metodologias que devem ser utilizadas para transmitir conhecimentos e para a apropriação de conteúdos específicos, preocupações essas que Devolvé e Poudou-Zerbato (1998) classificam dentro dos objetos de estudo dessas duas disciplinas, que são da ordem dos saberes e das práticas educativas.

Dentro de uma perspectiva ergonômica, vemos que o objeto de estudo, segundo as mesmas autoras, é a situação educativa, focalizando os comportamentos dos participantes, o desempenho do sistema e os efeitos do trabalho sobre a saúde dos participantes do processo. Com efeito, não encontramos indícios no texto de apresentação do programa, de preocupações ligadas aos

comportamentos dos protagonistas do agir na situação, nem ao desempenho do sistema, e muito menos aos efeitos do trabalho sobre a saúde de cada um, que são objetos de estudo da Ergonomia. Voltaremos a essa questão da saúde do professor e de sua satisfação no trabalho, nas seções seguintes, que abordarão a avaliação do agir e os impedimentos do agir.

Esses aspetos, segundo o que analisamos, estão totalmente ausentes da situação de trabalho na escola, o que pode ser também constatado por meio da maneira pela qual o agir dos alunos é representado pelo professor. Para realizar essa análise, baseamo-nos nas mesmas categorias que já utilizamos anteriormente, a saber, os predicados que, nesse caso, indicam atividade mental ou capacidades. Esses predicados se referem aos alunos, tornando-os protagonistas do agir na medida em que lhes atribuem capacidades para agir. Parece-nos necessário, também, comparar a atribuição de capacidades pelo professor com a falta de capacidades expressa por ele, além de analisar que capacidades são realmente atribuídas aos alunos. Vejamos o quadro abaixo.

Quadro 40: Capacidades dos alunos.

Capacidades dos alunos	Falta de capacidades dos alunos
Ils ont vraiment une bonne compréhension orale ; Ils sont capables de comprendre ; Ils ont appris quelque chose ; Ils ont réussi à comprendre ; Ils savaient, ils savaient ; Ils savent.	Ils n'avaient pas la parole facile ; Ils n'arrivent pas à articuler les réponses ; Tous n'étaient pas dans la même longueur d'ondes ; Ils se sentaient un peu plutôt limités avec ça ; Ils étaient un peu lassés, un peu fatigués.

Nesse quadro, vemos, primeiramente, que há mais ausência de capacidades do que atribuições de capacidades. Além disso, vemos também que dentre as capacidades atribuídas, apenas a primeira tem realmente valor positivo. A segunda (ils sont *capables* de comprendre) e a quarta (ils ont *réussi* à comprendre) mostram a compreensão como algo que não é sempre alcançado pelos alunos, algo difícil para

eles. A terceira (ils ont appris *quelque chose*) diminui a quantidade de conteúdo aprendido. Quanto às duas últimas, trata-se de uma situação em que o professor praticamente recrimina os alunos, pois eles deveriam saber o que deveria ter sido feito para aquela aula. Sendo assim, a representação do agir dos alunos pelo professor é voltada para a incapacidade dos alunos, o desequilíbrio entre eles, o cansaço e o fato de chegarem atrasados.

Em vista do que apresentamos acima, devemos nos perguntar se a representação do professor poderia ser diferente em uma situação de trabalho educacional em que os alunos estão totalmente ausentes dos textos que são considerados como fonte do agir. Com efeito, parece-nos quase natural que, em uma escola em que os alunos estão praticamente ausentes dos textos considerados como fonte do agir, como prescrições, é uma conseqüência lógica o fato de o professor não atribuir capacidades aos alunos.

Porém, em meio a tantos impedimentos e a tantas diferenças entre as prescrições e o trabalho realizado, qual pode ser o trabalho real do professor? Como faz o professor para garantir a eficácia da qual nos falam os ergonomistas (Amigues, 2004; Clot, 2001; Saujat, 2002)? É para esta questão que se volta a próxima seção.

3.6.3. Um agir de sobrevivência: as prescrições reelaboradas

Esta seção objetiva retomar alguns conceitos apresentados anteriormente, visando a indicar como a reelaboração das prescrições é parte do trabalho e contribui para a saúde, no sentido amplo, do trabalhador.

Como vimos na *Fundamentação Teórica*, a gestão da classe e a organização do trabalho coletivo são formas de ultrapassar dificuldades que, embora fontes de prazer quando as dificuldades são ultrapassadas, podem se tornar também fontes de cansaço e de esgotamento (Amigues, 2004:49). Assim, ultrapassar as dificuldades, procurando atingir a eficácia acima de tudo (Amigues, 2004:44; Saujat, 2002), é algo que provoca fadiga, pois depende de um esforço de constituição do meio-aula e da manutenção da atividade desse meio. Se encararmos a saúde, como coloca Canguilhem (1984, apud Clot, 2001:44), como a possibilidade de ultrapassar a norma, de tolerar as infrações à norma habitual e de instituir normas novas em

situações novas, vemos que é a saúde do professor que está em jogo quando ele tenta ultrapassar as dificuldades. Nessa perspectiva, se ele consegue reelaborar as prescrições, em função da situação daquela classe naquele momento, ele consegue "sobreviver", preservando sua saúde. No entanto, se continua seguindo as prescrições à risca, sem criar novas normas para situações novas, o professor pode acabar tendo sua saúde ameaçada, sendo dominado pela fadiga e pelo esgotamento.

No caso de Paulo, vemos duas atitudes. Por um lado, quando vimos os impedimentos ao agir do professor, percebemos que, muitas vezes, Paulo não consegue reelaborar as prescrições, sofrendo frustrações e decepções por não conseguir segui-las. Por outro lado, Paulo reelabora algumas prescrições, procurando defender-se dessa situação de stress, o que é uma forma de preservar sua saúde. Sendo assim, Paulo diz que faz as fichas de compreensão oral quando tem tempo, embora saiba que elas são importantes; justifica quando fala mais do que os alunos, mesmo sabendo que deve falar menos do que eles, alegando que tinha objetivos, que o que disse era relevante e que tinha sido claro; finalmente, diz que não escreve no quadro nem insiste na escrita, pois prefere concentrar-se no oral, pensando em não desinteressar os alunos, evitando perder tempo, e tentando manter a atenção do grupo.

Desse modo, a reelaboração das prescrições, sua adaptação em função da situação de trabalho, é uma maneira de manter-se saudável, de sobreviver evitando grandes decepções por não conseguir realizar a tarefa prescrita. Nesse sentido, reafirmamos o que diz Amigues (2004:49) sobre o trabalho do professor:

> "O professor é, ao mesmo tempo, um profissional que prescreve tarefas dirigidas aos alunos e a ele mesmo; um organizador do trabalho dos alunos; um planejador, que deve reconceber as situações futuras em função da ação conjunta conduzida por ele e por seus alunos, em função dos avanços realizados e das prescrições."

Fazendo uma relação com a reelaboração das prescrições pelo professor voluntário com a questão das vozes, percebemos que é em relação à voz da Didática que aparecem, muitas vezes, os conflitos, o que fica evidenciado com a não coincidência do dizer. Por outro lado, é na voz do métier que encontramos as soluções e as maneiras de fazer do professor, que permitem que ele garanta a eficácia e sobreviva apesar dos impedimentos de sua situação de trabalho. Sendo

assim, se os professores se baseiam mais na voz do métier já que a reelaboração constante das prescrições é necessária para garantir a eficácia, e se quisermos fazer evoluir o gênero profissional, parece-nos que devemos discutir com os professores as diferentes maneiras de fazer, ao invés de fornecer apenas informações teóricas vindas da Didática, sem que haja confronto dessas teorias com o gênero profissional e com os diferentes estilos de cada professor.

Uma vez tendo apresentado a discussão dos resultados à luz dos pressupostos teóricos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, abordaremos, na próxima parte, as conclusões a que chegamos.

Parte V
Conclusões

“Toute certitude est par essence contradictoire avec la philosophie de la recherche”.

Pierre Joliot

“Le doute est à la base même du savoir, puisqu´il est la condition essentielle de la recherché de la vérité. On ne cours jamais après ce qu´on croit posséder avec certitude”.

Jean-Charles Harvey

Esta parte está dividida em seis seções. Na primeira, abordaremos a questão da crença na Didática e na Pedagogia que acaba por distanciar prescritores e professores. Em seguida, comentaremos a problemática dos impedimentos ao trabalho do professor que são geralmente pouco levados em conta. Como conseqüência disso, discutiremos a questão do stress do professor e a visão mais ampliada de saúde que adotamos, além de apontarmos, também, a existência de várias camadas de prescrições que influenciam o trabalho do professor. Após essas discussões, discutiremos um aspecto fundamental que encontramos em nossos dados: a existência da voz do métier que pode ser uma pista para o desenvolvimento de professores. Finalmente, apresentaremos as contribuições teórico-metodológicas deste estudo, que vão desde os procedimentos de análise que utilizamos até as possibilidades de futuras pesquisas a partir do que encontramos, passando pelos aportes em termos de análise de dados.

1. A ideologia da crença na Pedagogia e na Didática: a falta de diálogo entre prescritores e executores

Como pudemos observar durante as análises, a escola elabora prescrições totalmente baseadas na Pedagogia e na Didática, o que fica claro no texto de apresentação do curso e também na fala do professor, através da análise das vozes e do agir do métier. Na análise do texto de apresentação do curso, vimos que uma característica forte é o “contrato de felicidade” que indica que se o professor seguir o programa, tudo dará certo, independentemente dos alunos e de outros fatores que possam impedir que ele aja conforme planejado pelas prescrições e mesmo por suas autoprescrições.

Como já apontamos nas análises, esse contrato de felicidade contrasta totalmente com as frustrações e os impedimentos ao agir do professor, que ficam visíveis na análise das autoconfrontações. Com efeito, os impedimentos ao agir do professor são inúmeros, desde os que são gerados pelos alunos, passando por aqueles que são determinados pelas condições da escola, chegando aos impedimentos ligados à falta de tempo e ao excesso de material. Trata-se de

impedimentos que escapam totalmente às preocupações da Pedagogia e da Didática.

Isso tudo revela que a ideologia que atravessa a situação de trabalho dos professores de francês como língua estrangeira, ao menos em nosso contexto, está totalmente embasada em uma crença nas prescrições que, por sua vez, se baseiam unicamente em concepções da Didática e da Pedagogia, ignorando totalmente o drama do cotidiano do trabalhador, habitado por fracassos e dilemas. Em outras palavras, o drama dos fracassos do qual nos fala Clot (2001:18) caracterizado por tudo o que foi impedido de ser realizado.

Assim, como mostrado nas análises, vemos que, enquanto as prescrições nos falam que, se os professores executarem a tarefa corretamente, os alunos vão aprender e a aula será boa, o professor relata suas dificuldades em conseguir pôr em prática as prescrições, visto que é impedido por inúmeros fatores não previstos nelas. Constatamos, dessa forma, uma grande diferença entre, por um lado, o texto que apresenta o programa de curso e que fala de um professor genérico ideal que seguiria o programa, deixando entrever que o professor normal da escola não segue o programa, e por outro lado, o professor que reclama do excesso de material e da falta de tempo para preparar instrumentos para as aulas, como a ficha de compreensão oral.

Nessa perspectiva, os professores são vistos pela escola como meros executores que, em geral, não seguem o programa. Em contrapartida, a escola é vista, pelo professor voluntário e pelo coletivo de trabalho da escola, como fornecendo material demais, dando pouco tempo para digerir o excesso de material, já que há muitas turmas, e não possibilitando a troca entre pares, entre os professores, visto que o trabalho do professor é caracterizado como sendo individual, cada um trabalhando a sua maneira. O contraste entre o professor genérico ideal, que faz parte da ideologia baseada na crença na Didática e na Pedagogia e o professor real, que se sente frustrado e relata o que foi possível fazer naquele momento, naquela situação e face àqueles impedimentos, é flagrante.

Embora não tenhamos analisado os textos produzidos no contexto mais amplo da Didática do FLE, podemos supor que a mesma falta de diálogo exista entre os prescritores/conceptores e os professores/executores. Na verdade, estamos, aqui, frente à dicotomia que é a base da análise das situações de trabalho: a

diferença entre trabalho prescrito e realizado. Mais do que isso, parece-nos que há realmente divergências entre ambos, visto que as prescrições apontam para um lado e o trabalho realizado e real apontam para outro lado. Sendo assim, reiteramos a categoria proposta por Clot (1999, 2001) de trabalho real que engloba o que foi realizado, mas, também, tudo o que não foi realizado e cujas atividades contrariadas têm grande influência nas frustrações relatadas pelo professor. As frustrações e impedimentos relatados por nosso sujeito de pesquisa parecem caracterizar a complexidade do trabalho do professor, que ultrapassa as concepções da Didática, como veremos na próxima seção.

2. A complexidade do trabalho do professor: um trabalho real permeado de impedimentos que ultrapassam as concepções da Didática

O que discutimos anteriormente, leva-nos a uma constatação: o trabalho do professor é mais amplo e mais complexo do que se pode imaginar, já que a Pedagogia e a Didática não dão conta de todas as questões que envolvem o trabalho educacional. Ao focalizar apenas as prescrições, como se elas dessem conta da complexidade do trabalho educacional, ignoramos uma característica básica dele que é o fato de se tratar de um trabalho coletivo e não uma atividade individual, limitada à sala de aula e aos alunos (Amigues, 2004:45) como afirmam a Pedagogia e a Didática. Com efeito, como salientam Devolvé & Poudou-Zerbato (1998), essas ciências não levam em conta a situação de trabalho do conjunto dos atores da situação de aprendizagem, como é o caso da Ergonomia, cujo objetivo não é apenas criar ferramentas para aprender e transmitir saberes, mas criar um contexto em que aprender é possível em uma situação de equilíbrio para todos os atores.

Aqui, mencionamos e reiteramos a afirmação de Borghi (2004), segundo a qual os impedimentos ao trabalho do professor são decorrentes de fatores externos à ação pedagógica. Assim, parece-nos fundamental, sem negar a importância dessas ciências, reconhecer que só a Didática e a Pedagogia não bastam para dar conta da complexidade do trabalho de ensino e da situação de trabalho do professor. Por isso, precisamos ver Didática, Pedagogia e Ergonomia como ciências

complementares e que devem ser aliadas aos contextos de educação, sem o que, a saúde (no sentido amplo e também restrito) dos trabalhadores está em perigo.

Na verdade, há que se pensar, como coloca Amigues (2004:46), que o trabalho do professor consiste não apenas em seguir os programas previstos pelos prescritores, mas sobretudo reconceber esse programa em função de sua situação de trabalho, procurando organizar o meio-classe e regular a atividade de trabalho dos alunos. Esse trabalho de ensino inscreve-se dentro de uma tradição que é permeada por vozes de origens diversas, inclusive da Didática, e que envolve o uso de instrumentos inscritos em uma tradição de trabalho de ensino. Porém, além das vozes da Didática e da escola que as veicula, vemos a emergência de uma outra voz, que acaba, muitas vezes, por falar mais alto e determinar o agir do professor: a voz do métier, que contém as convicções do professor, e onde encontramos maneiras de agir e de pensar o trabalho de ensino que não dependem totalmente das prescrições da Didática. Por isso, ao invés de apenas dizer que os professores não seguem o que lhes é prescrito, talvez uma possibilidade que, embora evidente, muitas vezes não é seguida, seria a de tentar entender porque houve reconcepção das prescrições e porque muitas maneiras de fazer acabam por não coincidir com as prescrições. Nesse sentido, estaríamos nos interessando pela parte subentendida do trabalho do professor e, talvez, pudéssemos fazer evoluir o gênero profissional.

De qualquer forma, o trabalho de ensino seria visto como sendo muito mais amplo do que se pode imaginar, pois ele envolveria uma parte mais intelectual e uma parte menos intelectual e que, talvez, por isso mesmo, seja tão esquecida: a maneira de dar a aula, de organizar o meio de trabalho, de fazer os alunos trabalharem[166].

Porém, toda essa complexidade do trabalho educacional, a intenção de seguir as prescrições apesar de tudo (apesar dos alunos, dos atrasos etc.) e as outras dimensões que o caracterizam, demandam um grande um esforço que é causador de esgotamento e stress. Como já dissemos, nas palavras de Clot (2001), o que não é realizado, o que é contrariado causa sofrimento e pode se tornar um dos fatores de stress do trabalhador. Por isso, esse autor nos fala da importância de discutir sobre o que causou sofrimento, sobre o que não foi realizado, como um meio para viver outras experiências. Em nosso caso, constatamos alguns fatos que, embora

[166] Sobre o trabalho dos alunos, ver Rocha (2003).

sejam apenas suposições, podem nos dar algumas indicações sobre as dificuldades enfrentadas por nosso sujeito de pesquisa. Paulo optou por não dar aulas de CA no semestre seguinte[167] em que realizamos as autoconfrontações. Um semestre depois, Paulo voltou a aceitar as aulas do nível avançado.

À luz de Clot (2001) e Saujat (2005[168]), talvez possamos entender que Paulo, em vista de suas dificuldades no semestre da filmagem das aulas, tenha tomado a decisão de não dar aulas de CA no semestre seguinte. Porém, podemos também observar que, nos outros semestres, Paulo retomou as aulas nesse nível, o que podemos interpretar como sendo a atitude de revide da qual nos fala Clot (2001), ou seja, uma proteção ativa, um poder de agir sobre si que faz parte da idéia de saúde. Nesse sentido, o fato de ter falado sobre suas aulas, durante as autoconfrontações, talvez tenha transformado a experiência mal vivida em meio de viver outras experiências.

Sem querer tirar conclusões precipitadas, parece-nos importante conservar essa informação como um indício que poderia ser investigado. Que impacto real tiveram as autoconfrontações na vida profissional de Paulo? Será que o fato de ter aceitado aulas nesse nível no semestre seguinte foi efetivamente uma decorrência da realização das autoconfrontações? Embora conscientes da impossibilidade de generalização a partir de um caso, parece-nos que essa informação pode fornecer pistas para novas pesquisas e, possivelmente, para encorajar novas experiências no âmbito do campo já bastante estudado da « formação de professores ».

O stress de Paulo não parece ser, contudo, apenas um resultado único do que aconteceu nas quatro aulas filmadas ou naquele semestre, com aquela turma, em sua vida profissional. Se retomarmos o contexto sociointeracional mais amplo, vermos que a situação de trabalho em que Paulo se encontra vem se tornando cada vez mais coercitiva, resultando em mais pressão para os professores em geral. É o que discutiremos na próxima seção.

[167] Ver anexo 6.
[168] Comunicação oral em curso na PUC/SP.

3. As várias camadas de prescrições: as exigências da escola e o stress do professor

Alguns dados que dizem respeito à realidade de vida dos professores atualmente e também nessa escola não podem ser ignorados. Mencionamos, na *Introdução,* a grande quantidade de professores na PUC/SP que estavam afastados por problemas de saúde. De nosso lado, sem ter a pretensão de usar esses dados como estatísticas, parece-nos curioso observar que, em nosso conhecimento, na escola em que a pesquisa foi realizada, seis dentre quatorze professores ficaram doentes mais de uma vez, no semestre. Embora saibamos que esses dados empíricos sem comprovação cientifica não podem ser levados em conta, acreditamos que isso possa servir de alerta para se enxergar a situação de trabalho do professor de maneira menos ingênua, acreditando se tratar apenas de uma coincidência.

Se voltarmos ao contexto sociointeracional mais amplo, já descrito no capítulo de *Metodologia*, vemos que as exigências da escola em relação ao trabalho do professor aumentaram muito. Vimos, também, que tudo isso faz parte de um contexto mais amplo, pois outras escolas passam pelo mesmo processo, quer seja em São Paulo, quer seja na França. Como mencionamos, as medidas para aumentar o número de alunos na escola provocou uma pressão para que o professor não perca alunos e para que os “clientes” da escola estejam sempre satisfeitos gerando um ambiente extremamente coercitivo para o professor. Embora sabendo que o número de alunos é importante para garantir a quantidade de aulas e, assim, mantendo o trabalho do professor, parece-nos que a filosofia da qualidade, que impõe que se agrade o cliente a qualquer custo, acaba por criar algumas distorções. A exigência, para o professor, de que os alunos estejam sempre contentes, que elogiem sempre o professor nas pesquisas de satisfação e que não abandonem o curso, acaba por tolher a liberdade do professor, fazendo com que ele tome decisões durante a aula baseando-se nesses critérios. Com efeito, essa pressão da escola para agradar aos alunos acaba tornando difícil lidar com os impedimentos colocados por eles durante as aulas.

Além disso, é, no mínimo, curioso que os alunos estejam totalmente ausentes no texto de apresentação do curso que prescreve o trabalho e que estejam tão

presentes nos textos que avaliam o trabalho do professor, como, por exemplo, o questionário de satisfação. Há uma verdadeira falta de diálogo entre o que é prescrito e o que se quer avaliar na escola, o que acaba resultando em uma pressão extrema para que o professor faça essas adaptações e preencha essa distância.

Assim, parece que se leva pouco em conta a parte de responsabilidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem, como se sua aprendizagem, seu interesse pelo curso, sua satisfação com a escola dependessem apenas do professor. Nesse contexto, podemos considerar que as prescrições da escola em relação ao trabalho do professor são bastante mais complexas e não se resumem ao texto de apresentação do curso e ao programa do curso. Elas se estendem aos textos que foram concebidos para avaliar o trabalho do professor, mas que, empregados continuamente em cada semestre, acabam por funcionar como textos que prescrevem esse trabalho. Temos aí um movimento dialético entre prescrição e avaliação, no qual a avaliação acaba se tornando uma nova maneira de prescrever. Além disso, as prescrições se estendem também ao conjunto de textos ascendentes, vindos da Didática das línguas e da Didática do FLE, que veiculam noções mais ou menos interiorizadas pelos professores/trabalhadores. Isso tudo acaba demonstrando uma verdadeira circularidade entre prescrições, avaliações e novas prescrições que tem influência sobre o trabalho educacional[169].

Dessa forma, a rede de textos que circula nessa escola e que tem influência sobre o trabalho do professor, poderia ser representada de maneira bem mais ampla, incluindo tanto o controle de porcentagem de alunos “perdidos” pelo professor em cada semestre, por meio do documento que o aluno tem que preencher para justificar sua desistência, quanto os textos de todos os gêneros que representam o trabalho do professor de maneira geral, ou que apontam as tendências da Didática das línguas e da Didática do FLE.

Essas exigências da escola em que esta pesquisa foi realizada em relação ao trabalho do professor não estão, contudo, isoladas do contexto sociohistórico em que vivemos. Já comentamos, anteriormente, que outras escolas de línguas têm preocupações semelhantes, assim como outras escolas e faculdades particulares.

[169] Vale a pena lembrar, sobre essa questão, o fato de que a clareza das explicações foi mencionada no questionário de avaliação do curso pelos alunos e que esse aspecto aparece na fala do professor, quando ele menciona, algumas vezes, que tentou ser claro ou que achava ter sido claro. Embora não tenhamos analisado discursivamente esse questionário, acreditamos que se trata de um texto interessante a ser analisado em pesquisas futuras.

Na verdade, se prestarmos atenção à quantidade de exigências, em geral, que vêm sendo acrescentadas ao trabalho do professor, talvez possamos entender os problemas atuais ligados ao esgotamento que tem caracterizado, nos últimos tempos, a realidade do trabalho educacional. Lembrando o que dissemos na *Fundamentação Teórica* e que é apontado por Saujat (2002) e por Amigues (2004), trata-se da lógica técnico-organizacional que se opõe à lógica do vivo, do humano.

Por essas razões, reiteramos a necessidade, colocada por Saujat (2004:27), de se estudar a complexidade do papel do professor enxergando o pólo professor. Ou, a nosso ver, dando mais espaço para a voz do métier, como discutiremos na próxima seção.

4. Levar em conta a voz do métier: uma pista para novas pesquisas na área de desenvolvimento de professores

A partir das análises, pudemos verificar que muitas das concepções mencionadas por Paulo durante as autoconfrontações vêm de uma verdadeira tradição do métier de professor, que não são necessariamente baseadas em teorias da Didática. Vimos, também, que o professor, em seu trabalho, faz uso de uma série de instrumentos simbólicos ou materiais, disponível no coletivo de trabalho, sem que tenha necessariamente passado por uma aprendizagem do uso desses instrumentos em algum momento de sua formação. Esses instrumentos estariam inscritos no coletivo de trabalho, enquanto modelos para o agir, estando disponíveis para serem usados pelos professores e sem que haja regras escritas sobre sua utilização[170]. Podemos observar, também, que tanto as concepções do professor quanto os instrumentos simbólicos utilizados estão, muitas vezes, ligados ao trabalho de organização do meio e regulação do trabalho dos alunos, e não à concepção e elaboração de programas e conteúdos. Dessa forma, existiria o que chamamos de

[170] Parece-nos importante ressaltar que, ao procurarmos informações sobre o uso do quadro na Didática do francês e até mesmo na Didática em geral, encontramos pouquíssimas referências. Apesar de não termos feito uma pesquisa exaustiva, o que fugiria de nosso objetivo, as poucas informações que encontramos sobre o uso do quadro leva-nos à hipótese de que há pouca coisa escrita sobre isso, porque se trata de algo tão inscrito na tradição profissional que não necessita de prescrições explícitas.

voz do métier, que embasa convicções profundas do professor, que vão até mesmo contestar as prescrições da escola e da Didática.

A voz do métier expressaria, assim, convicções embasadas no coletivo de trabalho do professor, do mais amplo ao mais restrito. Poderíamos chamar essas convicções de “maneiras de fazer a aula”, do mesmo modo que existiriam as “maneiras de fazer” o texto, ou seja, gêneros de texto. Assim, retomando Clot (1999:31), quando encontramos traços da voz do métier e quando nos deparamos com os instrumentos simbólicos e materiais dos quais o professor faz uso em sua atividade de trabalho, podemos estar diante de instrumentos sociais que pré-organizam o agir através de “regras de uso”, ou seja, gêneros profissionais. Trata-se justamente da parte do trabalho do professor que é subentendida, como coloca Clot (1999:34), e que justamente por isso não é normalmente explicitada por prescrições, em nosso caso, da Didática ou da escola.

Aqui, podemos nos indagar sobre o que, em nossos dados, poderia ter propiciado a emergência dessa voz do métier. Voltando um pouco à metodologia de coleta de dados que utilizamos, levantamos a hipótese de que a própria situação da autoconfrontação poderia propiciar a emergência da voz do métier. Com efeito, na autoconfrontação, observamos o vídeo que filmou a execução da tarefa e, durante esse momento de observação conjunta do vídeo, pedimos esclarecimentos sobre o trabalho realizado. São esses esclarecimentos solicitados pelo pesquisador que acabam por deixar mais explícita a parte subtendida do trabalho, justamente aquela parte que é geralmente tomada como natural e que, por isso, não precisa fazer parte da prescrição escrita. Com essa hipótese, não podemos deixar de levantar uma outra: a de que é justamente por isso que um dos mecanismos mais usados para detectar lingüístico-discursivamente a voz do métier foi o do pressuposto e o da afirmação óbvia, admitida por todos. Assim, parece-nos que temos aí uma pista interessante para a análise do trabalho do professor e da voz do métier.

O gênero profissional do métier de professor estaria, dessa forma, inscrito em uma verdadeira tradição da profissão que torna desnecessária a explicitação de algumas prescrições. Porém, é preciso lembrar que essas outras maneiras de agir em situação educacional não são meras aplicações das teorias da Didática. Talvez por isso, essas “maneiras de agir” em situação de trabalho educacional, embora inscritas no coletivo de trabalho e disponíveis para uso nesse coletivo, poderiam

resultar em facilitação para o trabalho educacional se fossem explicitadas. O esclarecimento dessas regras implícitas talvez pudesse dar pistas para novos professores ou, ainda, para professores em dificuldade, podendo ser objeto de aprendizagem, tal como o fazemos com os gêneros de texto.

Por outro lado, o gênero profissional também precisa evoluir, o que acontece com o contato com os diferentes estilos de cada trabalhador. Como vimos, a voz do métier é a que veicula mais discordâncias com a Didática. Sendo assim, é preciso trazer a discussão sobre essas discordâncias para o coletivo de trabalho, já que é a tomada de consciência sobre as diferentes maneiras de fazer, dos diferentes modelos para o agir, que podem fazer o gênero evoluir. Assim, consideramos que a discussão com o coletivo de trabalho sobre as diferentes maneiras de fazer e sobre a parte subentendida do trabalho do professor é mais útil para fazer evoluir o gênero do que apenas a exposição à teorias da Didática. Um exemplo pode ser dado com a questão da expressão oral, abordada em nossos dados. Como apontamos, Paulo não concorda totalmente com a questão de que o professor deva falar menos que os alunos, embora se trate de uma questão praticamente incontestável, hoje, na Didática das línguas estrangeiras. Assim, vemos que ele não segue totalmente a teoria, a prescrição, e sim a voz do métier, que não concorda integralmente com essas afirmações. Com efeito, como aponta Clot (1999), essas regras implícitas são, muitas vezes, mais seguidas do que as prescrições. Nesse sentido, seria a discussão com o coletivo, fazendo ouvir outros professores com outros estilos, que poderia fazer evoluir esse aspecto consolidado e de difícil mudança do trabalho do professor.

Um outro conteúdo que poderia emergir das discussões com o coletivo seria o registro do agir experiência. Enquanto maneiras de fazer o trabalho já são consolidadas, o agir experiência poderia trazer à discussão aspectos do gênero profissional que se tornaram hábitos, quer seja para que outros professores deles se apropriem, quer seja para que esses hábitos possam ser postos em questão.

Por essas razões, parece-nos importante dar espaço a essa voz do métier, a essa maneira de fazer o trabalho do professor, incluindo as ferramentas das quais faz uso, como uma forma de consolidar o coletivo e como uma alternativa à solidão do trabalho do professor, dando meios para que ele possa discutir e tentar

compreender justamente a parte subtendida de seu trabalho. É para essa perspectiva que se volta a próxima seção.

5. Pedagogia, Didática e Ergonomia: por uma nova perspectiva de desenvolvimento de professores

Vimos, em todas nossas discussões, que parece importante considerar outros fatores relacionados ao trabalho do professor, tais como os instrumentos simbólicos e materiais inscritos na tradição do métier, a parte subentendida do trabalho que caracteriza o gênero profissional e, ou seja, a voz do métier. Vimos também que a autoconfrontação parece ser uma alternativa para analisar o trabalho realizado pelo professor, fazendo emergir o trabalho real e possibilitando, assim, que a experiência causadora de decepções possa ajudar a viver novas experiências.

Gostaríamos de apontar, a partir dessas discussões, a possibilidade de encontrar um novo rumo para o desenvolvimento de professores, que não seja apenas baseado nas ciências cognitivas, como é o caso da Didática e da Pedagogia, mas que leve em conta a situação de trabalho como um todo. Isso significa considerar que o trabalho do professor não é apenas um trabalho individual de organizar o saber e de fazer com que os alunos aprendam, baseados em métodos e na criação de materiais para a aprendizagem. Trata-se, dentro de uma perspectiva ergonômica, de enxergar a situação educativa como envolvendo todos os participantes da situação de trabalho, analisando a performance do sistema e enxergando os efeitos do trabalho sobre a saúde dos participantes, como bem o colocam Devolvé e Poudou-Zerbato (1998). Trata-se, ainda, de ver o trabalho educacional como sendo coletivo, caracterizado pela contínua invenção de soluções, pela concepção, organização e regulação do meio de trabalho dos alunos, mobilizando instrumentos materiais e simbólicos inscritos na tradição do métier educacional, como colocam alguns pesquisadores da área da Ergonomia da Atividade (Amigues, 2004; Saujat, 2004).

Parece-nos ainda importante salientar a necessidade de levar em conta outros fatores, mais ligados ao quotidiano do trabalho educacional, como os atrasos dos alunos, a dificuldade em fazer com que o trabalho prescrito seja realizado, os

impedimentos ao agir do professor, insistindo na necessidade de se autoprescrever tarefas, reconcebendo a tarefa prescrita para ganhar eficácia na situação real de trabalho. Levar em conta essa dimensão do trabalho, a que muitos pesquisadores chamam de oculta, significa, a nosso ver, abordar questões quotidianas e aparentemente simples que são, muitas vezes, negligenciadas por serem consideradas menos intelectuais, e explicitar a parte subentendida do trabalho educacional. Na verdade, como vimos, são essas questões geralmente pouco abordadas que determinam o sucesso ou não da execução da tarefa, com todas as conseqüências já mencionadas para a saúde do professor, no sentido amplo.

Acreditamos assim que, nos programas de desenvolvimento de professores, é preciso abordar também questões como a dos instrumentos materiais e simbólicos inscritos na tradição do métier de professor, a remediação e da reconcepção das prescrições em função do momento de execução da tarefa, além de inúmeras outras consideradas mais quotidianas, mas que estão bastantes presentes no trabalho educacional. Dentro dessa perspectiva, a autoconfrontação ocuparia uma parte significativa, já que ela permite evidenciar a parte subtendida do trabalho educacional, fazendo explicitar e, eventualmente, evoluir o gênero profissional, além de contribuir para que o professor possa viver outras experiências a partir da experiência mal sucedida.

Não estamos, com isso, querendo excluir as pesquisas e evoluções que já foram feitas na área. Não queremos, tampouco, dar soluções perfeitas e generalizar a partir do estudo do caso de apenas um professor. Na verdade, gostaríamos de apontar outras possibilidades que poderiam ser adotadas e confirmadas em pesquisas futuras. Temos, ainda, a intenção de levantar a hipótese de que, possivelmente, os modelos atuais não estejam sendo suficientes para dar conta da complexidade do trabalho educacional, quer seja na preparação do futuro professor, quer seja nos programas de “formação” de professores oferecidos pelas escolas.

Sendo assim, mesmo conscientes de que este estudo aborda apenas um caso em uma escola específica, gostaríamos de lançar o debate e indicar a possibilidade de criar uma nova perspectiva de desenvolvimento de professores na qual a Ergonomia da Atividade e/ou Clínica da Atividade sejam também levadas em conta. Por isso, na próxima seção, teceremos algumas das contribuições teórico-metodológicas desta pesquisa.

6. Contribuições teórico-metodológicas

Nesta seção, temos o objetivo de apresentar algumas das contribuições de nossa pesquisa para a análise do trabalho do professor, para o grupo ALTER e, possivelmente, para o quadro teórico metodológico do ISD. Para tanto, apontaremos, primeiramente, os impedimentos ao agir do pesquisador. Em seguida, indicaremos as contribuições para os procedimentos de análise e para a caracterização dos textos analisados. Finalmente, levantaremos possibilidades para futuras pesquisas e incluiremos o interesse de se analisar todas essas questões do ponto de vista mais amplo da sociedade contemporânea.

6.1. Os impedimentos ao agir do pesquisador

Em primeiro lugar, gostaríamos de relembrar o que já mencionamos na *Introdução* sobre a constituição de nosso objeto de estudo, o início do doutorado e, ainda, o desenvolvimento do grupo ALTER. Como dissemos, as pesquisas, nesse campo, começaram no grupo ALTER, exatamente na mesma época do início desta pesquisa de doutorado. Sendo assim, podemos dizer que este estudo acompanhou os passos das mudanças e da aprendizagem do próprio grupo de pesquisa no que diz respeito a nosso objeto de estudo que é o trabalho do professor. Isso causou algumas dificuldades ligadas, em sua maioria, à constituição, em primeiro lugar, de um arcabouço teórico compatível e, em seguida, ao desenvolvimento de procedimentos teórico-metodológicos para a análise dos dados dentro desse quadro teórico.

Os primeiros impedimentos estão ligados à própria metodologia de coleta de dados, que descobrimos na época do início do doutorado. Como em todo processo de aprendizagem, podemos dizer que não exploramos todas as potencialidades das autoconfrontações, pois era a primeira vez que fizemos uso desse método, e já com a intenção de produzir os dados da pesquisa. Assim, sabemos que poderíamos ter filmado de outra maneira e tentando realizar as autoconfrontações cruzadas e gostaríamos de ter chegado às discussões com o coletivo de trabalho. Sabemos também que poderíamos ter conduzido as autoconfrontações de outra maneira.

Porém, acreditamos que, como primeiro contato com esse método novo, e com a Ergonomia e Clínica da Atividade, trata-se de uma experiência válida e que promete ser bastante enriquecedora.

Em relação aos pressupostos teóricos de base, partimos, logicamente, de um referencial teórico comum, que são os conceitos do interacionismo sociodiscursivo. Além disso, consultamos outros autores como os das teorias da enunciação francesas. Porém, nesse percurso, várias tentativas foram feitas, sem que todas resultassem em contribuições frutíferas e em subsídios para esta pesquisa. Na verdade, foi apenas no final que chegamos a algumas categorias mais consistentes para a análise dos dados, baseando-nos em algumas pesquisas recentes, como a análise de textos da fonte do agir (Bronckart & Machado, 2004; Bronckart & Machado, 2005; Filliettaz, 2004), a análise dos registros do agir, iniciada por Bulea & Fristalon (2004), além das outras análises efetuadas no próprio grupo ALTER, como a de Abreu-Tardelli (2006) e Mazillo (2006). Assim, muitas das outras pistas usadas para a análise dos dados foram o resultado de tentativas e erros isolados e individuais de constituição de um referencial teórico-metodológico para a análise. Nesse sentido, a análise das vozes que se manifestam nos textos que analisamos são um aporte de nossa pesquisa, tendo sido também analisadas por uma outra pesquisadora do grupo ALTER[171].

Além de ressaltar essas dificuldades ligadas à constituição de um modelo de análise, gostaríamos de salientar uma outra dificuldade ligada, por sua vez, ao próprio objeto de análise desta pesquisa: o trabalho do professor. Referimo-nos à dificuldade de ocupar vários papéis profissionais ao mesmo tempo, durante a realização da pesquisa: professora, assistente de coordenação e pesquisadora[172]. Interessa-nos aqui apontar a realidade da pesquisa atualmente em algumas universidades no Brasil, sem cairmos na afirmação ingênua de dizer que basta obter uma bolsa de estudos e dedicar-se à pesquisa por quatro anos. Sabemos, o quanto é difícil, ao menos em São Paulo, afastar-se do mundo profissional por quatro anos, sobrevivendo apenas com as bolsas que são oferecidas pelos organismos nacionais

[171] Trata-se da doutoranda Tânia Mazzillo.
[172] As vantagens de realizar a pesquisa no próprio local de trabalho já foram abordadas na *Metodologia*.

de pesquisa[173]. Não queremos, com isso, desviar o foco da pesquisa, nem procurar desculpas. Temos, ao contrário, a intenção de apontar esse outro problema que diz respeito ao trabalho do professor, mas também, ao trabalho do pesquisador, o que não pode ser negligenciado num estudo que se baseia na Ergonomia e Clínica da Atividade como ciências que buscam criar uma situação de equilíbrio, evitando o esgotamento e preservando a saúde dos trabalhadores. Assim, cabe a pergunta: será que a questão da qualidade e da produtividade, oriunda da filosofia empresarial, também não está entrando no mundo acadêmico?

A resposta a essa questão da invasão do mundo educacional e acadêmico pela filosofia empresarial fica em aberto. Acreditamos que não se trata, ingenuamente e de maneira conservadora, de recusar toda e qualquer inovação. Mas parece-nos importante que haja mais questionamentos sobre as vantagens e as desvantagens da adoção dessa filosofia, levando em conta, mais uma vez, a base de ciências que se apóiam no humano, como a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade, e que propõem a união das ciências humanas, como o ISD.

6.2. O modelo de análise e as características dos textos analisados

Em meio a todos esses impedimentos ao agir do pesquisador, acreditamos ter dado um passo importante em relação à proposta de um modelo de análise de dados[174], ao trabalho em geral e ao trabalho do professor, assim como à caracterização de alguns textos que circulam ou que são produzidos na situação de trabalho educacional e em outras situações de trabalho.

Em primeiro lugar, acreditamos que nossa análise do texto de apresentação do curso contribui para confirmar o que já havia sido analisado por outros

[173] Em meu caso, tive que renunciar à bolsa integral que obtive para aceitar apenas a bolsa flexibilizada, que permitia continuar a trabalhar durante o desenvolvimento da pesquisa. Se, por um lado, isso dificultou o desenvolvimento da pesquisa, por outro lado, seria injusto não considerar o que pude produzir nesses quatro anos e que está ligado ao desenvolvimento científico mas também profissional, sobretudo se considerarmos que existe uma relação dialética entre o que pesquisei no mundo acadêmico e minha atuação profissional. Lembramos que tudo isso fica registrado no currículo Lattes e no Relatório da Capes que são instrumentos para avaliação científica que acabam por exigir mais produtividade do pesquisador.

[174] Colocamo-nos aí junto a outras pesquisas produzidas na mesma época, dentro do grupo ALTER, como a de Abreu-Tardelli (2006) e Mazzillo (em desenvolvimento), Bueno (em desenvolvimento) além de, evidentemente, todas as pesquisas desenvolvidas nos últimos anos por Bronckart, Machado, Bulea e Fristalon.

pesquisadores em relação a textos encontrados na fonte do agir: Bronckart & Machado (2004), Bronckart & Machado (2005), Abreu-Tardelli (2004, 2006), entre outros. Porém, podemos dizer que nossa pesquisa contribui para ampliar essa análise, incluindo os procedimentos desenvolvidos por Filliettaz (2004) e que completam de maneira interessante o referencial teórico-metodológico já desenvolvido, além de abranger também a análise dos mecanismos enunciativos, composto pelas vozes e modalizações.

Além disso, parece-nos que nossa análise das autoconfrontações simples traz contribuições importantes para as pesquisas na área. Em primeiro lugar, gostaríamos de salientar que os pesquisadores do ISD não utilizam como dados textos produzidos em autoconfrontações, lacuna que esta pesquisa preenche. Por outro lado, outros pesquisadores, apoiados na Clínica da Atividade e Ergonomia da Atividade, utilizam textos das autoconfrontações como dados de análise, mas não empregam os procedimentos e categorias que utilizamos, categorias essas que conjugam diferentes aportes teóricos. Assim, consideramos que contribuímos tanto para o desenvolvimento das pesquisas do primeiro grupo quanto do segundo.

Parece-nos importante mencionar, também, que as categorias para a identificação das figuras/registros do agir, propostos por Bulea & Fristalon (2004) e nas quais nos baseamos forma inicialmente propostas para situações de entrevistas. Essas categorias foram utilizadas, em nossa pesquisa, como na de Abreu-Tardelli (2006) e puderam, assim, ser testadas e validadas para estudos sobre o trabalho educacional, o que difere do contexto em que foram produzidas[175]. Além disso, em nossa pesquisa elas foram usadas para a análise das autoconfrontações, que não foram desenvolvidas por Bulea & Fristalon.

Ressaltamos, ainda, que nossa pesquisa contribui para a análise dos mecanismos enunciativos (vozes e modalizações) presentes em textos produzidos nas situações de trabalho educacional e que nos permitem levantar a hipótese de que neles há uma voz do métier que parece revelar justamente a parte subentendida do trabalho educacional[176]. Nesse sentido, nossa pesquisa propõe uma análise das vozes que se baseia na identificação dos subentendidos e nas afirmações evidentes,

[175] As autoras propuseram essas categorias a partir da análise de entrevistas com enfermeiras, em uma pesquisa mais ampla do grupo LAF em hospitais.
[176]Salientamos, aqui, a importância e a influência dos trabalhos de Clot (1999, 2001) e sua afirmação : *c´est le métier qui parle*, que nos levaram a buscar esses traços em nossos dados.

além dos outros indícios que observamos, pois justamente aí poderia se inscrever a voz do métier.

Finalmente, gostaríamos de apontar uma das contribuições que, embora já mencionada por outros pesquisadores e já explicitada de outras maneiras, poderia se apresentar, a partir de nossa pesquisa, da seguinte forma: existiriam várias camadas de prescrições, algumas mais diretas e outras menos diretas, que influenciaram o trabalho do professor e que poderiam ser analisadas para melhor compreender o agir do professor. Na verdade, o agir do professor[177] seria fortemente influenciado por essas várias camadas de prescrições, e não apenas por uma, como pode ocorrer em outros tipos de trabalho.

Sendo assim, para compreender e analisar o trabalho do professor, teríamos que analisar toda essa rede discursiva (Daher, Rocha e Sant´Anna, 2002), o agir linguageiro do qual nos fala Bronckart (2004), enfim, todas essas camadas de prescrições que determinam, de alguma forma, o trabalho do professor, já que as vozes vindas dessas diferentes camadas vão deixar marcas e dialogar com a voz do professor.

6.3. Futuras pesquisas

Nesta seção, gostaríamos de apontar algumas perspectivas para futuras pesquisas relacionadas ao trabalho do professor e baseadas no que não pudemos realizar neste estudo.

Em primeiro lugar, destacamos a importância e o interesse de analisar os textos que compõem a rede discursiva configurada na situação de trabalho educacional estudada, ou, como aponta Bronckart, (2004) os textos encontrados nos locais de emergência do agir do professor, tanto os escritos, classificados dentro do grupo de textos da fonte do agir, quanto os orais, classificados dentro do grupo de textos produzidos anteriormente à realização da tarefa, todos igualmente interessantes e que poderiam ser objeto de uma próxima pesquisa. Nesse sentido, acreditamos que a análise desses outros textos que se encontram na situação de

[177] Trata-se da situação de trabalho analisada em nossa pesquisa, mas acreditamos que ela possa ser adaptada para outras situações.

trabalho que estudamos, como exemplificado na *Metodologia*, poderiam acrescentar mais dados para uma compreensão mais ampla do trabalho educacional nessa escola. Referimo-nos, sobretudo, ao programa de curso, às NFP (notions fondamentales partagées) e ao questionário de satisfação entregue aos alunos no final do semestre, mas acreditamos que todos os outros textos podem ser objeto de estudo e poderiam contribuir para um quadro mais completo dessa situação de trabalho[178]. Salientamos, ainda, o interesse de ver os instrumentos de avaliação como geradores de prescrições, como, por exemplo, os questionários de avaliação do curso pelos alunos, que prescrevem condutas dos professores em classe, ou, até mesmo, as avaliações/exames de final de ano dos alunos, que prescrevem o conteúdo a ser ensinado pelos professores.

Em segundo lugar, parece-nos importante aprofundar o modelo de análise dos dados, ampliando as categorias de figuras de ação, o que é uma proposta das autoras, Bulea e Fristalon (2004) e do próprio Bronckart[179]. Porém, acreditamos também na necessidade de aprofundar essa análise no que diz respeito aos mecanismos enunciativos, concentrando-nos no aperfeiçoamento das categorias para a análise das vozes, modalizações e marcas enunciativas que evidenciem a voz do métier e a parte subentendida do trabalho, contribuindo para o desenvolvimento de um quadro teórico-metodológico para a análise dos gêneros profissionais que esteja baseado na materialidade discursiva.

Finalmente, uma outra linha de pesquisa que merece ser aprofundada e que também é aberta por este estudo diz respeito à questão do desenvolvimento de professores. De maneira semelhante ao que foi estudado por Saujat (2002) em sua tese de doutorado, parece-nos importante que investiguemos as diferenças e semelhanças entre as outras linhas de formação de professores, e as contribuições da Ergonomia e Clínica da Atividade para uma nova perspectiva de desenvolvimento de professores[180], cujo pólo central seja o trabalho do professor. Isso incluiria não apenas o quadro teórico geral, mas também os métodos de desenvolvimento como a

[178] Parece-nos importante salientar que no grupo LAF existe uma equipe que estuda as situações de trabalho escolhidas para a pesquisa em Genebra : os hospitais universitários, uma empresa farmacêutica, e uma instituição de formação de professores, o que acaba resultando em uma visão mais ampla e mais completa da situação de trabalho analisada.
[179] Comunicação oral em um curso na PUC/SP, em junho de 2006.
[180] Gostaríamos de apontar que o termo desenvolvimento de professores foi sugerido várias vezes pela professora Doutora Anna Rachel Machado que, muito apropriadamente, a nosso ver, contesta o termo Formação de professores. Fica, então, a sugestão para uma nova pesquisa.

autoconfrontação simples e cruzada, o retorno ao coletivo de trabalho, além dos aspectos que caracterizam o “métier” de professor com toda a parte subentendida desse gênero profissional e o conjunto de instrumentos simbólicos e materiais que estão ligados à tradição do trabalho educacional em toda a sua complexidade.

Assim, afirmamos que, longe de ser completo, este estudo contribui para o novo campo de pesquisa que está sendo objeto de estudo no grupo ALTER e abre um leque de possibilidades para pesquisas futuras.

Para finalizar este estudo, e visando, também, a abrir caminhos para futuras pesquisas, parece-nos importante apontar a existência de dois aspectos fundamentais que atravessam este trabalho, já que se encontram no âmago da sociedade e não apenas contemporânea: a questão do tempo (a falta de tempo) e da informação (o excesso de informação).

Como vimos, a grande dicotomia entre os empregadores/prescritores e os trabalhadores/professores/executores em nossa pesquisa, concentra-se precisamente na questão do tempo e na quantidade de informação. Apontamos que, enquanto os prescritores esperam que o professor/executor conheça o material, faça boas escolhas em função dele e ainda elabore outros, o professor fala em nome do coletivo, queixando-se da falta de tempo para elaborar materiais para as aulas e para lidar com todo o material já existente.

Acreditamos que essa questão deva ser analisada dentro do contexto mais amplo da sociedade contemporânea, na qual, segundo Provonost (1997), ao menos no Ocidente e junto às classes mais intelectuais, a noção de tempo adquire um valor cultural de primeira importância e a queixa sobre a falta de tempo é cada vez mais corrente. Assim, a representação contemporânea da perda acentuada de tempo alia-se ao excesso de informações, dando a sensação de que não vamos dar conta de tudo. Nesse sentido, duas falas de Paulo são bastante ilustrativas:

1P23 – oui oui je pense c´est vrai que chacun travaille un peu à sa façon t´as prévu t´as des documents chacun travaille un peu à sa façon bon il y a des avantages et des inconvénients mais je pense que tout le monde dans l´ensemble se sent un peu avalé par le nombre de documents de matériel quoi et finalement comment gérer tout ça et c´est pas facile et je pense que le mieux c´est c´est de préparer une fiche de compréhension orale

4P26 – j´aime bien faire une fiche d´exploitation ... c´est pas évident quand même d´avoir le temps de préparer du coup et là par exemple ce semestre je me suis retrouvé avec six ou sept extraits vidéo pour le CP 1 parce que avant je ne trouvais pas le temps de le faire... du coup je n´ai rien préparé quoi... c´était à titre de sensibilisation.... moi je préfère... j´aurais préféré faire une fiche d´exploitation...

Porém, longe de ser um problema exclusivo da sociedade contemporânea, surpreendemo-nos ao descobrir que no século XIX Balzac já apontava a questão da falta de tempo, em seu livro *Le lys dans la vallée*:

> “Le temps manque pour tout” (O tempo falta para tudo).

O que nos leva a reafirmar a importância de estudarmos de forma mais aprofundada essa questão, em futuras pesquisas, lembrando que a questão do tempo e da exposição à informação encontram eco, por sua vez, na questão da produtividade acima de tudo: com mais informação e menos tempo, temos que produzir o máximo possível, visando à qualidade como um valor quase absoluto. E com isso, a filosofia da Qualidade Total e da produtividade acima de tudo alcança não só o mundo da empresa, mas também o mundo educacional e o mundo da pesquisa científica. Mas já estamos, aqui, diante de uma nova pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU-TARDELLI, L. S. O trabalho do professor em EAD na lente da legislação. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 167-197.

_____. **trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br:** Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD. 2006. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

AMIGUES, R. L'enseignement comme travail. In: BRESSOUX, P. (Ed.) **Les stratégies d'enseignement em situation d'interaction**. Note de synthèse pour Cognitique. Paris: Programme Ecole et Sciences Cognitives, 2002. p. 243-262.

_____. **Evaluation scolaire et pédagogie**. 2001. Disponível em: <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/amigues2/index.html>. Acesso em : 05 jan. 2006.

_____**.** Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante**. In:** _____**; FAÏTA, D.; KHERROUBI, M. (ed.). Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité.** Skholê**, Marseille, hors série. 1, p. 5-16, 2003.**

_____. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina : Eduel, 2004. p. 35-54.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

BAKHTIN, M. **Le marxisme et la philosophie du langage**. Paris: Les éditions de minuit, 1929, 1977.

_____. O problema dos gêneros do discurso. In: _____. ***Estética da criação verbal***. São Paulo: Martins Fontes,1979, 1952, 1997. p. 277-326.

BARBIER, R. La recherche-action existencielle. **Pour**, Paris, n. 90, Spécial recherche–action, p. 27-31, juin/juil. 1983.

BENVENISTE, E. De la subjectivité dans le langage. In: _____. **Problèmes de linguistique générale I**. Paris: Gallimard, 1966. p. 258-266.

BÉRARD, E. **L´approche communicative**: théorie et pratiques. Paris: CLE International, 1991.

BORGHI, C. I. B. **A configuração do trabalho real do professor de língua inglesa em seu próprio dizer**. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

BOUTET, J. Quand le travail rationalise le langage. In: KERGOAT, J.; JACOT, H.; LINHART, D. **Le monde du travail**. Paris: Editions la Découverte, 1998. p. 153-164.

BRONCKART, J-P. **Activité langagière, textes et discours***:* pour un interactionnisme socio-discursif. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1997.

_____. **L'analyse des actions et des discours en situation de travail et leur exploitation dans les demarches de formation.** Projet de recherche à l'Université de Genève. Genève, 2000. Mimeografado.

_____. **Agir et discours en situations de travail**. Genéve: Université de Genève, FPSE, 2004a.

_____. Commentaires conclusifs: pour un développement collectif de l´interactionnisme socio-discursif. **Caleidoscópio**, São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 113-123, jul./dez. 2004b.

_____. Pourquoi et comment analyser le travail de l'enseignant(e). In: BELLO, G; FLORIS, P.; PRESA, S. (Ed.) **Il mestiere dell'insegnante**: analisi dell'azione docente*.* Aoste: Assessorsto all'Istruzione e Cultura, 2004c. p. 9-35.

_____. **Une introduction aux théories de l´action**. No prelo.

_____. Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursive. In: INTERNATIONAL CONGRESS ON LANGUAGE AND INTERACTION, 2., 2005, São Leopoldo, RS. **Anais…** São Leopoldo: Unisinos, 2005.

_____; 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. p.131-163.

_____; _____. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. **Delta**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 183-214, 2005.

BUENO, L. **Troisième analyse des donnés**. 2005. Documento de trabalho.

BULEA, E.; FRISTALON, I. Agir, agentivité et temporalité dans les entretiens sur le travail infirmier. In: BRONCKART, J-P. (Ed.). **Agir et discours em situation de travail**. Genève: Université de Genève, 2004. (Cahiers de la section des sciences de l'éducation; 103) p. 213-262.

CASTRO, S.T.R. A linguagem e a reconstrução da ação docente. um estudo com professoras de inglês de um curso de letras. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de letras, 2004. p. 145-165.

_____. A reconstrução do conhecimento do professor de inglês: questionando as ações rotineiras. **The ESPecialist**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 245-255,1998.

_____. Teoria e prática no processo de reculturação de professores de inglês. In: CELANI, A. A. (Org.) **Professores e formadores em mudança**. Campinas: Mercado de letras, 2003. p. 69-77.

CELANI, A. A. Culturas de de eduação, risco, incerteza. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) **Linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado de letras, 2004. p. 135-160.

_____ (Org.). **Professores e formadores em mudança**. Campinas: Mercado de letras, 2003.

_____; MOITA LOPES, L. P. **Parâmetros curriculares nacionais de língua estrangeira**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

CHAMBEL, M. J. O stress na profissão professor. In: **Proformar**. 2005. Disponível em: <http://www.proformar.org/revista/edicao_7/pag_2.htm>. Acesso em : 03 jan. 2006.

CHARAUDEAU, P. **Grammaire du sens et de l'expression**. Paris: Hachette Livre, 1992.

_____; MAINGUENEAU. D. **Dictionnaire d`analyse du discours.** Paris: Éditions de Seuil, 2002.

CLOT, Y. **La fonction psychologique du travail**. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

_____. Editorial. **Clinique de l'activité et pouvoir d'agir**, Paris, n. 146, p. 7-16, 2001.

_____. Psychopatologie du travail et clinique de l´acitivité. **Clinique de l'activité et pouvoir d'agir**, Paris, n. 146, p. 35-49, 2001.

_____ et al. Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. **Clinique de l'activité et pouvoir d'agir**, Paris, n. 146, p. 17–25, 2001.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues**. Paris: Didier, 2001.

CRISTÓVÃO, V. L. (2004). A relação entre teoria e prática no desenvolvimento do professor. In: Magalhães, M. C. C. **A formaçao do professor como um profissional crítico:** Linguagem e reflexão. Campinas. Mercado de letras. 2004. p. 251-2266.

CUQ, J.-P. **Dictionnaire de didactique du Français**. Paris: CLE International, 2003.

DAHER, M. D. C. F. G.; ROCHA, D.; SANT`ANNA, V. L. A. Produtividade das investigações dos discursos sobre o trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA,

D. (Org.). **Linguagem e trabalho**: construções de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1. p. 77-91.

DAMIANOVIC, M. C. C. C. L. **A colaboração entre multiplicadores na sessão reflexiva**. 2004. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

DANIELLOU, F. **L´ergonomie em quête de ses prinicpes**. Toulouse: Octarès, 1996.

DEJOURS, C. **Le facteur humain**. Paris: Puf, 1995.

DEVOLVÉ, N.; POUDOU-ZERBATO, M.-T. Didactique, pédagogie, ergonomie, quelle complémentarité. In: **Actes du colloque "Recherche et Ergonomie".** Toulouse, fev. 1998.

DESCOTES-GENON, C.; MORSEL M. H.; RICHOU, C. **L'exercisier:** L'expression française pour le niveau intermédiaire. Grenoble. Presses Universitaire de Grenoble. 1992

DIONÍSIO, A.; MACHADO, R.; BEZERRA, M. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, J.; PASQUIER, G.; BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? **Etudes de Linguistique appliquée**, Paris, n. 89, p. 25-35, 1993.

_____; SCHNEUWLY, B. Genres et progression en expression orale et écrite: éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. **Enjeux**, Namur, n. 37/38, p. 49-75. mars/juin, 1996a.

_____; _____. Apprendre à écrire ou comment étudier la construction de capacités langagières? **ELA**: r*evue de didactologie des langues-cultures*, Paris, n. 101, p. 73-86, 1996b.

_____; _____. **Pour un enseignement de l'oral**: initiation aux genres formels à l'école. Paris: ESF, 1998.

ÉRNICA, M. O trabalho desterrado. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 105-130.

ÉRNICA, M. **O vivido, o possível e o catártico :** para uma abordagem vigotskiana de representações sociais em textos artísticos. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ESTEVE, J. M. O mal-estar docente e a saúde dos professores. Trad. De Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru : EDUSC. (EDUCAR), 1999.

FAÏTA, D. La conduite du TGV: exercices de styles. **Champs visuels**, Marseille, n. 6, p. 75-86, 1997.

_____. Análise das práticas linguageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (Org.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (Ed.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 55-80.

_____. **Análise dialógica da atividade profissional***.* Rio de Janeiro: Imprinta Express, 2005.

_____; DONATO, J. Langage, travail: entre compréhension et connaissance. In: SCHWARTZ, Y. **Reconnaissance du travail**: pour une approche ergologique. Paris: PUF, 1997. p. 149-170.

FILLIETTAZ, L. **As contribuições de uma abordagem praxeológica do discurso para a análise do trabalho do professor.** In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva*.* Londrina Eduel. 2004. p. 199-235.

FRANÇA, M. **A problemática da gestão de fluxo de pacientes para exames sob a perspectiva dialógica do discurso e da atividade de trabalho.** 2002. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

FURTOSO V. B. Formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. **Boletim do Núcleo de Assessoria Pedagógica para o Ensino de Línguas**, Londrina, v. 9, n. 16, jul. 2004.

GERMAIN, C. **Évolution de l`einsegnement de langues**: 5000 ans d`histoire. Paris: CLE International, 1993.

GERVAI, S. M. S. **Formação de professores no contexto de uma escola de línguas**. 1996. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

GIMENEZ, T. Caminhos e descaminhos: a pesquisa na formação de professores de língua estrangeira. **The ESPecialist**, São Paulo, v. 19, n. 2. p. 257-271, 1998.

_____; ARRUDA, N. I. L.; LUVUZARI, L. H. Procedimentos reflexivos na formação de professores: uma análise de propostas recentes. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 13, 2004.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como um profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

GROUPE LAF. L'analyse des actions et des discours em situation de travail et leur exploitation dans les demarches de formation. Analyse du travail et formation professionnelle. In: RECUEIL de textes du Séminaire romand de 3ème cycle en Sciences de l'Education. Genève: l'Université de Genève. 2001.

_____. **Canevas d'analyse des documents de préfiguration**. Genève: l'Université de Genève. 2002.

GUATTARI, F. De la production de subjectivité. In: **Chimères**. Disponível em: http://www.revue-chimeres.org/guattari/guattari.html. Acesso em 13/01/2006

GUATTARI, F. & VILAR, S. De la pluridisciplinarité à la transdisciplinarité. In: Rapport adressé au directeur général adjoint de l´UNESCO sur les travaux de recherche interdisciplinaire réalisés pendant le mois d´avril-septembre. 1992.

GUÉRIN, F. et al. **Compreender o trabalho para transformá-lo**: a prática da ergonomia. São Paulo: Edgard Blücher, 2001.

JULIEN, P. **Activités ludiques**. Paris: Cle International, 1988.

KAYANO, L. M. D. **A relação prescrito/real em sala de aula.** 2005. Tese (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **La conversation***.* Paris: Armand Colin, 1996.

_____. **L'enonciation.** Paris. Editions du Seuil. 1999, 2002.

LANCIEN, T. **De la vidéo à Internet**: 80 activités thématiques. Paris: Hachette Livres, 2004.

LE GUILLANT, L. **Quelle psychiatrie pour notre temps?** Toulouse: Erès, 1984.

LE NINAN, C.; CUQ, J. P. Politique linguistique: labelliser des formations en FLE. **Le Français dans le monde**: recherches et applications, Paris, n. 341. 2005. Disponível em: <http://www.fdlm.org/fle/article/341/pollin.php>. Acesso em: 05 jan. 2006 .

LEPLAT, J. **La psychologie ergonomique**. Paris: Puf, 1980.

_____. Les représentations fonctionnelles dans le travail. **Psychologie française**, Nancy, n. 30, p. 269-275, 1985.

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. 1999. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

_____. As linguagens das reflexões*.* In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p.87-117.

_____. O papel do multiplicador. In: CELANI, M. A. A. (Org.) **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 119-132.

LOPES CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais**: teoria e prática II. Palmas e União da Vitória: Kayguangue, 2005a.

_____; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKY, M. A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Palmas e União da Vitória: Kayguangue, 2005b. v. 1, p. 35-59.

LOUSADA, E. **As interações de formação**: local de co-contrução e de constituição dialógica do sujeito.1998. Dissertação. (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

_____. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professsor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. v. 1. p. 271-296.

MACHADO, A. R. **Análise de linguagem, trabalho educacional e suas relações - ALTER**. Projeto de pesquisa para o CNPq. 2002.

MACHADO, A. R. **Trabalho, educação e linguagem**: morfogênese das ações em situações de trabalho educacionais. Projeto de pesquisa não publicado. 2002a.

_____. **Plano de estudos para estágio pós-doutoral no exterior**. Projeto de pesquisa não publicado. 2002b

_____. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

_____; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004a.

_____; _____; _____. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004b.

_____; _____; _____. **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MAGALHÃES, M. C. C. Etnografia colaborativa e desenvolvimento do professor. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 23, p. 71-78, 1994.

_____. Narrative and argument in teachers and researcher interactions on classroom discourse: different ways of organizing salient and problematic action. In: CONGRESS OF INTERNATIONAL SOCIETY FOR CULTURAL RESEARCH AND ACTIVITY THEORY, 4., 1998, Aarhus. **Proceedings...** Aarhus: University of Aarhus, 1998.

_____. **A formaçao do professor como um profissional crítico:** Linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de letras. 2004.

MAINGUENAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução de Freda Indursky. Campinas : Pontes Editora, 1989.

_____. **Les termes clés de l'analyse du discours**. Paris : Seuil, 1996.

_____. **L'analyse du discours**: introduction aux lectures del'archive. Paris: Hachette, 1991.

_____. **Eléments de linguistique pour le texte littéraire**. Paris: Dunod, (1986) (1993).

_____. **L'énonciation en linguistique française**. Paris: Hachette, 1994.

_____. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo : Cortez Editora, 2001.

MAZZILLO, T. M. O diário do professor-aluno: um instrumento para a avaliação do agir. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 297-325.

METZ, B. **La définition de l'association internationale d'ergonomie**. 1991. Disponível em: <http://www.ergonomie-self.org/ergo/defergo.html>. Acesso em : 03 jan. 2006.

MOITA LOPES, L. P.; FREIRE, A. M. F. Looking back into an action-research project: teaching/learning to reflect on the language clasroom. **The ESPecialist**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 145-167, 1998.

MONNERIE, A. **La France aux cent visages**. Paris : Didier, 1996.

NININ, M. O. G. **Instrumentos investigativos na formação contínua**: por uma prática dialógica entre professor e coordenador. 2002. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

NOUROUDINE, A. **A linguagem**: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (Org.). **Linguagem e trabalho**: construções de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-30.

NUNAN, D. **Second language teaching & learning**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

OUVRIER-BONNAZ, R.; REMERMIER, C.; WERTHE, C. Analyse de l'activité professionnelle: connaissance du travail dans l'école et activité des élèves. **Clinique de l'activité et pouvoir d'agir**, Paris, n. 146, p. 99–114, 2001.

PASQUIER, G.; DOLZ, J. Um decálogo para enseñar a escribir. **Cultura y Educación**, Madrid, n. 2, p. 31-41, 1996.

PRADO, M. E. B. B. (Re)visitando o construcionismo para a formação do professor reflexivo. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO - RIBIE, 4., 1998, Brasília. **Anais...** Brasilia, 1998.

PRIVAT, M. P. **Fiche de présentation d´une séquence utilisant les TICE en BTS**. 2000. Disponível em : <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/anglais/bts1.html>. Acesso em: 05 jan. 2006.

PRONOVOST, G. “Manquons-nous de temps? Structure et conceptions du temps”. **International Review of Sociology/Revue Internationale de Sociologie**, Rome, v. 7, n. 3, p. 365-373. 1997.

RICOEUR, P. **Du texte à l´action**: essais d´hermeneutique II. Paris: Seuil, 1986.

ROCHA, D. Une approche discursive de la classe de langue étrangere en tant que lieu de travail. **Delta**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 155-180, 2003.

ROGER, D.; ROGER, J-L.; YVON, F. Interrogations pour une analyse de l’activité enseignante. **Clinique de l’activité et pouvoir d’agir**, Paris, n. 146, p. 115–125, 2001.

SANT´ANNA. V. L. A. **Mercosul em notícia**: uma abordagem discursiva do mundo do trabalho. 2002. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

_____. **O trabalho em notícias sobre o Mercosul**: heterogeneidade enunciativa e noção de objetividade. São Paulo: Educ, 2004.

SAUJAT, F. Co-analyse de l’activité enseignante et développement de l’expérience: du travail de chacun au travail de tous et retour. **Clinique de l’activité et pouvoir d’agir**, Paris, n. 146, p. 87-98, 2001.

_____. **Systèmes d’apprentissage**: systèmes d’évaluation. 2002. Thèse (Doctorat) – Université de Provence, Provence, 2002.

_____. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 3-34.

SCHELLER, L. Les « résidus des dialogues professionnels ». **Clinique de l’activité et pouvoir d’agir**, Paris, n. 146, p. 51-71, 2001.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHWARTZ, Y. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P. ;FAÏTA, D. (Org.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Le langage en travail. In: _____; DURRIVE, L. (Org.). **Travail et ergologie**: entretiens sur l'activité humaine. Toulouse : Octarès, 2003. Cap. III.

SHIMOURA, A. **Projeto de formação de professores de Inglês para crianças**: o trabalho do formador. 2005. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. A dimensão linguageira em situações de trabalho. In: _____; FAÏTA, D. (Org.). **Linguagem e trabalho**: construções de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. p. 61-76.

_____. O ensino como trabalho: o professor como trabalhador. **Cadernos de estudos lingüísticos**, Campinas, n. 44, p. 339-351, nov. 2003.

_____. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-163.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TELLES, J. A. Lying under the mango tree: autobiography, teacher knowledge, and awareness of self, language and pedagogy. **The ESPecialist**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 185-214, 1998.

VIEIRA, M. A. M. **A atividade, o discurso e a clínica**: uma análise dialógica do trabalho médico. 2002. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, (1930) (1991).

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, (1934) (1993).

WEISS, F. **Jouer, communiquer, apprendre**. Paris: Hachette Livre, 2002.

WISNER, A. **Réflexions sur l´ergonomie (1962-1995)**. Toulouse: Octarès, 1995.

YVON, Y. Activité réelle et réel de l´activité dans la restauration rapide. **Clinique de l'activité et pouvoir d'agir**, Paris, n. 146, p. 73-85, 2001.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

_____; LISTON, D. Teaching teachers to reflect. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 23-48, 1987.

ZUZA, E. G. **Isto não é uma pesquisa-ação: margeando o imprevisível**. 2003. Dissertação (Mestrado) – UNICAMP, Campinas. 2003.

Anexos

1. Texto de apresentação do programa de curso

2. Programa do curso avançado

3. Autoconfrontaçôes em francês: 1, 2, 3, 4

4. Autoconfrontações em português : 1, 2, 3, 4

5. Perguntas para as primeiras autoconfrontações

6. Perguntas realizadas para o professor após as autoconfrontações

7. Estatísticas de número de alunos

8. Questionário de satisfação para os alunos

9. NFP

10. Ficha de preparação de aulas

Anexo 1: Carta de apresentação do curso

(0) **GRAD Cours Avancé**

(1) **Présentation**

(2) Au cours de cinq séances de trois heures qui se sont déroulées à Jardim América, (3) nous avons essayé de proposer une programmation logique et de fournir du
(4) matériel pour le cours Avancé à partir d'une organisation initiale qui avait été définie (5) avec la coordination pédagogique. Cette division, déjà pratiquée dans certaines
(6) filiales et qui s'est avérée la plus courante/la plus adéquate pour ces cours, a
(7) institué deux modules partagés de la manière suivante :

(8) 1. Module ***Langue et Atelier d'écriture***
(9) 2. Module ***France Contemporaine*** (selon le niveau et les objectifs du groupe (10) classe l'on pourrait penser à réserver un espace à la Traduction bien que le (11) souci fondamental à ce niveau soit la reformulation et non pas la traduction)

(12) Les manuels retenus pour ces deux modules sont donc :

(13) *La France aux Cent Visages* :
(14) - Pour le module ***France Contemporaine*** (Unité 1 : Que reste-t-il ? / Unité 2 :
(15) Images d'hier et d'aujourd'hui / Unité 4 : Les Régions).
(16) - Pour le module ***Langue et Atelier d'écriture*** (Unité 3 : Société / Unité 5 :
(17) Humeurs et valeurs).

(18) - *L'exercisier* : pour le module Langue et les activités de l'Atelier d'écriture.

(19) - Le livre de lecture serait travaillé dans le Module Langue et Atelier d'Ecriture.

(20) A partir des prémisses ci-dessus, de l'expérience acquise par les collègues au (21) bout d'une année d'application, nous avons organisé deux dossiers différents qui (22) sans avoir la prétention d'être exhaustifs, proposent un parcours découpage où (23) vous pourrez retrouver les unités présentes dans les deux manuels :

(24) 1. Dossier ***Langue et Atelier d'Ecriture*** (objectifs linguistiques) :

(25) - Programmation de récapitulation syntaxique (manuel : « L'Exercisier ») liée à (26) des thèmes présents dans le manuel « La France aux cent Visages ».
(27) - Suggestions de matériels (séquences articulées : audio, vidéo et supports
(28) écrits).
(29) - Propositions d'utilisation du livre de lecture.

(30) 2. Dossier ***France contemporaine*** (objectifs culturels et linguistiques) :

(31) - Propositions de matériel complémentaire pour l'étude des régions (audio, vidéo (32) et supports écrits).

(33) - Activités d'élargissement lexical à partir des thèmes abordés dans le manuel
(34) « La France aux cent visages »

(35) Dans les deux cas, il s'agit d'une piste d'exploitation dont les axes majeurs
(36) pourraient permettre à l'ensemble des professeurs d'assurer une plus grande
(37) harmonisation du travail à l'intérieur d'une même filiale et entre les différentes
(38) filiales.

(39) Le professeur garde, évidemment, toute liberté de proposer d'autres supports et (40) d'autres activités à partir de la programmation prévue. Ainsi, les
(41) documents/supports/activités suggérés, ne devraient, en aucun cas, être travaillés (42) dans leur totalité : c'est au professeur de sélectionner à son gré ce qui lui semble (43) le mieux adapté à son information, à celle de son groupe et à ses objectifs.

(44) Etant donné la nature non exhaustive de notre travail/le besoin de prendre en
(45) compte les expériences postérieures, il nous semble important de présenter
(46) quelques suggestions pour un travail à venir :

(47) - Réunion de mise en commun après un semestre d'utilisation de ces dossiers : (48) il serait intéressant d'avoir un retour nourri de suggestions de la part des
(49) professeurs, soit pour signaler le résultat de certaines activités, soit pour signaler (50) l'existence d'autres supports.

(51) - GRAD 2000 ? : il nous paraît essentiel que d'ores et déjà les activités
(52) amorcées concernant le livre de lecture et l'atelier d'écriture soient reprises au
(53) cours de l'année prochaine.

(54) Denise Radanovic Vieira
(55) Eliane Gudin
(56) Eliane Lousada
(57) Margarita Lamelo

(58) et

(59) Ligia Zogbi
(60) Pierre Clémens

Anexo 2: Programa do curso avançado

COURS AVANCÉ - LANGUE 2

PROGRAMMATION

Thèmes	Savoir faire communicatifs	Contenus linguistiques		Supports	
		Syntaxe	Lexique	La France aux cent visages	L'exercisier
2 Le travail Les 35 heures Les femmes et le marché de travail	• Exprimer son opinion • Analyser les causes / les raisons • Exprimer les conséquences d'une situation/ d'un phénomène • Raconter son parcours professionnel • Expliquer les raisons de son choix professionnel	L'expression de la cause L'expression de la conséquence Les doubles pronoms	Le travail Les professions	Unité 3 : Société 4. Le travail	22. Cause – conséquence 5. Les pronoms personnels

COURS AVANCÉ

FRANCE CONTEMPORAINE 2 - PROGRAMMATION

Thèmes		**Savoir faire communicatifs**	**Contenus culturels**	**Contenus linguistiques (suggestions)**		**Supports** Textes de La France aux cent visages Documents annexes (classeur)
				Lexique (à travailler en priorité)	**Syntaxe**	
Le Centre-Ouest	Centre / Pays de la Loire	Décrire un château (l'intérieur d'une demeure) Raconter l'histoire du château en le mettant en valeur (le passif) Comparer les superstitions en France et au Brésil	La Renaissance (livre) La région de la Loire Les châteaux (livre + textes) Les superstitions (Berry, Bourges) Georges Sand (livre) Le festival de Bourges (livre)	Pièces Meubles Musique	Verbes de localisation/ description Prépositions de localisation Le passif	Activités en annexe : les sorciers du Berry, le passif, les verbes de localisation Textes : différents châteaux de la Loire Vocabulaire : la musique Vidéo : les châteaux de la Loire (activité proposée dans le classeur) ; France la visite Cédérom : les châteaux de la Loire

Anexo 3: Autoconfrontaçôes em francês: 1, 2, 3, 4

Autoconfrontação 1 – 03/02/2003

Tema : língua

C – Pesquisador
P – Professor

1C1 – Sur la compréhension orale est-ce que tu as d´autres commentaires .. qu´est-ce que tu as trouvé positif, négatif ?
1P2 – La prise de parole là vraiment j´ai pris la parole un peu à leur place là vraiment je pense que ... ils n´avaient pas la parole facile et pourtant je les connais ils ont vraiment une bonne compréhension orale et cette vidéo n´est pas difficile je pense qu´ils sont capables de comprendre mais ils n´arrivent pas à articuler les réponses

1C3 – et les points positifs ?

1P4 - Je pense qu´ils ont appris quelque chose je pense enfin même si c´est moi qui ai pris la parole je pense que j´ai réussi à les faire raisonner ils ont réussi à comprendre quel est le rôle et le parcours du chef d´orchestre

1C5 – quel était ton objectif ?

1P6 - je voudrais qu´ils reconstituent le parcours... je leur ai demandé tout de suite d´essayer de repérer leur parcours professionnel où est-ce qu´il est allé

1C7 – normalement tu poses les questions seulement tu n´écris pas tu ne fais pas...

1P8 – très rarement très rarement je ne fais pas de schéma je n´écris pas non tout se passe à l´oral

1C9 – Est-ce que tu as déjà utilisé une des grilles de compréhension orale une des fiches que je t´ai passées ?

1P10 – oui oui

1C – est-ce que tu as vu une différence ?

Image : chercher la fiche

1P11 – oui oui ce genre de fiches des fois je les prépare j´avoue que je ne les prépare pas toujours

1C12 – moi non plus paulo

1P13 – moi ce que je pense je pense qu´elles sont extrêmement utiles normalement quand on travaille la compréhension orale sur une fiche je sais pas moi je crois qu´on profite largement beaucoup plus quoi il y a pas de doute et je constate que quand je le fais c´est beaucoup plus intéressant je me suis rendu compte qu´il vaut mieux faire une fiche que ne pas la faire

1C14 – ou mettre au tableau si tu mets au tableau c´est un peu comme la fiche

1P15 – je n´écris pas de questions au tableau parce que c´est un peu trop long je crois que c´est une perte de temps

1C16 – c´est une perte de temps si les élèves écrivent les questions... mais si tu leur dis d´écrire seulement les réponses...parce que là certains ont pris des notes d´autres non et peut-être c´était pas clair

(visionnage)

1P17 – je ne sais pas si c´est clair mais je pense que la fiche elle encadre beaucoup plus ça c´est sûr je comptais sur leur intérêt ... finalement une fiche engage beaucoup plus

1C18 – oui parce que là qu´est-ce qui s´est passé ?

1P19 – à c´est moi qui...j´ai l´impression il y a beaucoup de choses qui échappent c´est très important ce qu´on fait là parce qu´il fallait presque avoir une petite préparation pour donner un cours de CA tu vois

1C20 – je suis d´accord préparer le professeur pour donner le cours... préparer le professeur il faut préparer beaucoup plus qu´un cours normal avec Tempo il y a des grilles de compréhension orale et là c´est nous qui devons tout préparer tout faire

1P21 – oui, oui

1C22 – c´est fou la différence d´avoir un travail déjà fait il faut préparer beaucoup plus

1P23 – oui oui je pense c´est vrai que chacun travaille un peu à sa façon t´as prévu t´as des documents chacun travaille un peu à sa façon bon il y a des avantages et des inconvénients mais je pense que tout le monde dans l´ensemble se sent un peu avalé par le nombre de documents de matériel quoi et finalement comment gérer tout ça et c´est pas facile et je pense que le mieux c´est c´est de préparer une fiche de compréhension orale

Autoconfrontação 2 - 11/04/2003

Tema : France contemporaine

Aula no CAI (a bibliotecária chega atrasada e não prepara o CAI)

C – pesquisadora
P – professor

2P1 – D´accord justement ... je profite tous n´étaient pas encore arrivés ... Claudia n´était pas là donc là je lance j´annonce le travail
2C2 – là peut-être une question ce serait comment tu as fait pour parler du dépliant ... de ce qui était ... comment tu as fait...
2P3 – parce qu´en fait là j´en reparle...
(visionnage)

2C4 – jusque là qu´est-ce que tu ... *je t´aide* qu´est-ce que tu penses qu´il y a quels sont les commentaires que tu voudrais faire sur... cette partie là...
2P5 – je pense que là j´ai beaucoup parlé et j´ai trouvé quand même que là mon discours était assez pertinent... j´ai essayé d´être le plus clair possible..... je vois pas je répète j´avais conscience que c´était un peu trop lent j´ai profité pour gagner du temps il y avait des gens qui arrivaient

2C6 – bien sûr il y a toujours des choses qu´est-ce qui peut déstabiliser un cours ? évidemment tu avais pensé commencer avec Claudia et qu´elle t´aide évidemment ça déstabilise et du coup on fait complètement autre chose

2P7 – du coup j´ai profité de ce moment parce que.. arrivaient appareils (inaudible) on avait discuté du genre de texte, etc. et à quoi ça sert et tout

2C8 – ah, vous aviez fait ça !

2P9 - et oui oui oui pas de façon si approfondie mais on avait parlé du but d´un dépliant à quoi ça sert et là je pense que là c´était le moment ... un bon moment...là vraiment j´ai développé mon objectif ... non je pense que là ... là j´ai réussi quand même à être bien clair alors bon ...

2C10 - mais est-ce que tu penses que ça aurait pu être fait d´une autre manière disons dans d´autres conditions... s´il bon n´y avait pas eu cette histoire de Claudia

2P11 – c´est –à-dire que eh... si tout était déjà installé oui... mais de toute façon eh... moi je je ... comment je procéderais je je demanderais de faire attention aux consignes avant de se mettre au boulot quoi... c´est qu´il y a là... je pense pas que j´allais changer, je pense pas non que j´allais changer... tu vois... ils seraient déjà installés donc ils sauraient qu´après

2C12 – ce serait une différence physique

2P13 – parce que là on va perdre du temps on va perdre du temps là on va encore s´installer et voilà mais normalement ce que je demanderais je ferai l´inverse... tout le monde est installé maintenant et je leur demanderais de faire attention à ce que aux consignes et après avec ça qu´est-ce que qu´ils vont faire... une fois qu´ils ont fini leur recherche là l´activité après là... après c´est bon là pour le moment on pourrait regarder la vidéo lá pour avoir des informations complémentaires pour...

2C14 – Pourquoi tu penses qu´ils ont fait.. pourquoi tu penses qu´ils ont certains ont fait ça à la maison... tu as dit qu´ils allaient faire en classe ?

2P15 – Oui, oui oui ils savaient ils savaient Sylvie elle avait anticipé les choses tu vois c´est la plus sérieuse en salle elle arrivait toujours très tôt etc donc c´est une élève qui aime bien faire plaisir au prof et je pense comme elle avait vraiment des moyens elle a dans son boulot elle avait des ordinateurs bien performants qui travaillent sur la mise en page là elle vient avec son dépliant déjà fait alors j´avais dit c´est pas le moment de toute façon on va le voir on va l´analyser et tout ça ah ça va je sais c´est pas grave de toute façon j´imprime ça ne coûte rien voilà et du coup elle a fait ça trois fois son texte n´avait pas été corrigé.. elle même elle n´avait pas encore montré donc voilà là...

2C16 – et tu penses que ça a dérangé un peu ?

2P17 – un petit peu... oui bien sûr je pense ça fait une petite concurrence tous n´étaient pas dans la même longueur d´ondes les autres étaient à zéro et elle était déjà complètement en avance là oui oui

2C18 – ils ont voulu rattraper

2P19 – en fait c´est enfin ils n´ont pas pu faire plus si tu veux mais je pense que ça les a déstabilisés un peu.. ils se sentaient un peu plutôt limités avec ça... je pense qu´elle avait un côté c´est l´élève qui cherche à séduire un peu et je pense que là elle...

2C20 – oui l´élève qui veut apparaître plus que les autres

2P 21– je crois qu´il y avait un peu de ça... elle était complètement en avance d´ailleurs ça m´avait étonné quand j´ai vu le dépliant mais non c´est toi qui a fait tout ça ?

2C22 – ah tu as pensé que c´était même un dépliant déjà..

2P23- pas vrai oui quand j´ai vu de près
Tu vois... et là j´ai essayé d´équilibrer un peu (geste avec les mains qui montre l´équilibre)

Autoconfrontação 3 - 2/05/2003

Tema : França contemporânea

C – Pesquisador
P – Professor

3P1 – là je suis déçu, là... tu vois
(Visionnage)
3P2 - j'avais demandé quelque chose, et là je pense qu´il y a eu quelque chose qu'ils n'ont pas fait... je crois que j'avais demandé de composer un texte
(visionnage)
3P3 – on avait établi des groupes mais on avait convenu ça sur trois semaines donc on avait établi donc il y a eu plusieurs étapes ... ça c´était trois semaines en avant encore là ils arrivaient

3P4- ça se passe pas très bien... parce que je parle à l´un je parle à Ana Paula qui vient d'arriver et je demande alors tu étais dans quel groupe ? pour l'instant il n'y a que moi ici, mon compagnon, il est pas là... tu vois...
3C5 – c'était la première fois que tu donnais ce cours à 7h du matin ?
3P6 – à 7h du matin ? ... ce n'était pas la première fois, c'était en fait la, le 3^{e} semestre
3C7 – et c'est le premier semestre où tu as eu ce problème ou c'était toujours un peu comme ça, ils arrivaient toujours....
3P8- non je crois que là c'était le pire... là c'était le pire... ce semestre là c'était le plus problématique
3C9- c'était les mêmes élèves, non ?
3P10 – à peu près, oui, à peu près, oui...
3C11 – tu penses qu'ils étaient quoi.. fatigués ?
3P12 – je crois que c'est la première chose qui m'est venue à l'esprit... c'était ça comme justificative c'était qu'ils étaient un peu lassés, un peu fatigués...j'ai essayé de comprendre et de faire quelque chose de différent... mais enfin, les fidèles, parce que c'était en fait il y a 1 ou 2 élèves de CP3 et peut-être qu'il y avait 3 ou 4 de CA1.. tu vois un peu, quand même... on se connaissait quoi, on pourrait dire comme ça, on se connaissait, quand même pas mal...

3C13 – et cette année, les élèves de 7h ça se passe aussi ?
3P14 – non cette année c'est tout à fait autre chose... c'est un CB3 là non c'est tout au contraire il y en a qui arrivent avant moi... il y a un type très matinal qui arrive avant moi... , le cours commence un petit peu plus tard il commence à 7h15... mais il y en a d'autres aussi qui arrivent 30 minutes en retard, un peu systématiquement... il y a toujours ce problème le matin....je pense que le matin il y a toujours un problème...
3C15 – et comment parce que là, la première chose que tu as commencé à dire c'était que bon ils n'étaient pas là pas tous là, donc comment... est-ce que tu veux commenter ça dans ce cours là ?
3P16 – oui, la première chose là j'ai essayé de les faire retrouver dans le cours ...alors là voilà ce qu'on va faire on va reprendre ...d'abord je voudrais reconstituer le groupe le groupe n'était pas là, donc la recomposition était pas possible.. alors j'ai commencé à demander .. tu étais avec qui, tu étais avec qui, et toi, et toi, et toi...Qu'est-ce que tu as rapporté ? quels sont les résumés que vous avez faits des textes ? ah c'était avec l'autre ? elle est où l'autre ? elle est pas là... ah bon ben c'est très bien ! tu vois donc, en fait, j'étais déçu... c'était une déception... il y avait une au départ elle était venue avec des images et c´est là où j´étais un peu ironique là j´avais demandé d´abord de faire une recherche sur des documents sur papier j´avais distribué les châteaux sur des papiers qu´ils avaient déjà et après c´est la semaine qu´on est allés à la bibliothèque...

3C17 – mais les textes
3P18 – les textes n´étaient pas là c´est très bien on va coller alors ... Où sont les textes ? les textes sont dans la tête il est vrai le texte sur papier est avec l´autre mais il est où il n´est pas là donc tu vois donc j´attendais... j´étais très déçu et très déstabilisé et j´attendais qu´ils arrivent et j´ai commencé à

leur demander qu´est-ce qu´ils avaient fait et finalement résumer... A ce moment-là j´ai demandé un résumé et chercher des images tout le monde avait dit qu´il y avait moyen de chercher des images alors j´avais donné un site internet les groupes avaient dit qu´il y avait moyen de récupérer les images

3C19 – le cours précédent mais quand ils sont venus...

3P20 - en arrivant là il manque tout il manque les images ce que je voulais faire c´était l´idée de recoller attribuer les textes aux images c´est ça l´objectif de ce cours-là les gens arrivent encore ils sont encore en train d´arriver

3C21- de toute façon le fait qu´ils n´ont pas apporté ce que tu as voulu donc ça a complètement..

3P22 – ça a gâché

Autoconfrontação 4 – 7 de julho 2003

Tema: Língua

C – Pesquisador
P – Professor

4C1 - essaie ... si tu as fait... ce que tu penses de ton action... si tu as voulu faire autrement
L´activité de correction
4C2 - Est-ce que tu es satisfait ... Est-ce que tu aurais fait autrement

4P3 - Tout de suite avec un certain recul tout de suite je me rends compte quand même que moi j´aurais dû travailler davantage des des la mise au tableau quoi... mais ce qu´il y a c´est que j´ai travaillé quand même pas mal écrit avec eux ... tu vois des formes de textes rendus et des comptes rendus... Il me semblait avoir entendu qu´il fallait pas trop insister sur l´écrit alors et du coup là je ne me suis pas trop arrêté enfin... mais je constate avec un certain recul que j´aurais dû quand même exploiter de plus près leur production faire plus de mise au tableau

4C4 – Comment ça, eux-mêmes ils écriraient ?

4P5 – non, moi plutôt je crois... parce que là je fais des observations et je me rends compte que peut-être mes observations se perdent parce que enfin le but de cette de ce compte rendu oral c´est que tout le monde puisse apprendre et là je pense que Silvia là elle fait une confusion entre faire part et faire partie...

4C6 - Oui oui elle dit faire partie à

4P7 – et et moi j´oppose et là j´aurais pu mettre au tableau pour voir si vraiment ils savent qu´est-ce que c´est l´un et l´autre et ça et en même temps je crois que j´étais contraint par ne pas trop décrocher les autres .... je crois que c´est pour ça que je voulais plutôt que ça reste à l´oral

4C8 – que tout le monde soit intéressé

4P9 – tous soient plus réveillés... il y a le problème d´éveil quand même le matin

4C10 – alors bon, est-ce que tu aurais pu parce que là qu´est-ce que tu pourrais penser d´autre sur la correction ? c´est 7h du matin pour que tout le monde soit dans la même activité et intéressé parce que ça c´est le grand point de la salle de classe quand on présente on fait attention et quand les autres présentent...

4P11 – là c´est un groupe donc ça va mais silvia je pense qu´elle est toute seule donc là il y a ana paula...

4C12 – farah aussi il est tout seul...

4P13 – farah est tout seul... oui voilà pour que ... si c´était sous-groupes ... je ne me rappelle plus mais j´ai l´impression... parce que si c´était sous-groupes je pourrais profiter aussi mais justement les gens parlent tous seuls... parce qu´il faut ... alors comment je pourrai profiter les autres ... c´est ça ta question de la production des autres...

4C14 – oui parce que c´est toi qui a manifesté cette préoccupation...c´est à 7h du matin et donc j´ai voulu faire un peu plus à l´oral pour qu´ils soient plus intéressés ... je te demande s´il y a autre chose que tu peux pourrais faire...

4P15 – on va, on va écouter une autre fois et là je ... tu comptes refaire ça ?

4C16 – peut-être

4P17 – justement je ne sais pas si tu te rappelles c´était quand même une première approche saisir le CA c´est quand même pas évident

4C18 – bien sûr que non

4P19 – Et moi je me rends compte, je comprends beaucoup... mieux l´idée quoi... oui moi je serais disponible pour continuer parce que là le CA comme il est l´idée c´est l´intégration des manuels, de culture et de langue et ce découpage l´idée c´est la fusion entre ... et c´est ça justement que je voulais saisir et je pense maintenant que je comprends mieux...

4C20 – tu avais déjà compris paulo... il y a de petites choses...

4P21 – j´avais compris l´idée mais sur la pratique là... je ne crois pas être très bien à l´aise, ... je pense que une 2e fois je serai plus à l´aise ... il y a quand même une grande découverte...

4P22 – il y a trois... ils arrivent encore c´était quand même incroyable là j´attendais... j´étais pas pressé et j´attendais... j´avais demandé s´ils avaient fait leur production...

4C23 - tu as gagné du temps pendant qu´ils arrivaient

4P24 – moi je crois que moi j´étais un petit peu en avance ... j´arrivais à arriver 10 minutes avant quelque chose comme ça parce qu´il faut préparer tout... j´arrivais jamais en même temps qu´eux...

4C25 – sur la manière ...normalement tu fais comme ça ? tu passes la vidéo et tu demandes après comment tu fais normalement avec la vidéo ?

4P26 – j´aime bien faire une fiche d´exploitation ... c´est pas évident quand même d´avoir le temps de préparer du coup et là par exemple ce semestre je me suis retrouvé avec six ou sept extraits vidéo pour le CP 1 parce que avant je ne trouvais pas le temps de le faire... du coup je n´ai rien préparé quoi... c´était à titre de sensibilisation.... moi je préfère... j´aurais préféré faire une fiche d´exploitation...

Anexo 4 : Autoconfrontações em português : 1, 2, 3, 4

Autoconfrontação 1 – 3/2/2003

Língua

P – Pesquisador
Pr - Professor

1P1 Sobre a compreensão oral você tem outros comentários... o que você achou positivo, negativo ?

1Pr2 « a prise de parole » aí realmente eu tomei a palavra um pouco no lugar deles, aí eu acho que...eles não falavam, facilmente e no entanto eu os conhecia eles têm realmente uma boa compreensão oral e este vídeo não é difícil eu acho que eles são capazes de compreender mas eles não conseguem articular as respostas

1P3 E os pontos positivos?

1Pr4 Eu acho que eles aprenderam, alguma coisa eu acho enfim mesmo se sou eu que tomei a palavra eu acho que eu consegui fazê-los raciocinar eles conseguiram compreender qual é o papel e o percurso do maestro

1P5 Qual era o seu objetivo?

1Pr6 Eu queria que eles reconstituíssem o percurso... eu pedi para eles para tentar imediatamente identificar o percurso profissional dele, onde ele foi

1P7 Normalmente você pergunta as questões apenas você não escreve você não faz

1Pr8 Muito raramente, muito raramente, eu não faço esquema eu não escrevo não tudo se passa no oral

1P9 Você já usou um desses quadros de compreensão oral, uma das fichas que eu te passei?

1Pr10 Sim sim

1P11 Você viu uma diferença?
Sem texto - imagem: ele procura a ficha

1Pr 12 Sim sim esses tipos de ficha as vezes eu preparo, confesso que eu não preparo sempre

1P13 Eu também não

1Pr14 Eu o que eu acho eu acho que eles são extremamente úteis normalmente quando a gente trabalha a compreensão sobre uma ficha eu não sei eu acho que a gente aproveita muito muito mais, não tem dúvida e eu constato que quando eu o faço é muito mais interessante, eu percebi que é melhor fazer uma ficha do que não fazer

1P15 Ou colocar no quadro se você coloca no quadro é um pouco como a ficha

1Pr16 Eu não escrevo perguntas no quadro por que é um pouco demais eu acho que é uma perda de tempo

1P17 È uma perda de tempo se os alunos escrevem as questões... mas se você fala para eles escreverem só as respostas... por que aí algum tomaram notas e outros não e talvez não estivesse claro
observação do vídeo

1Pr18 Eu não sei se está claro mas eu acho que a ficha ela enquadra muito mais isso é certeza eu contava com o interesse deles... finalmente uma ficha engaja muito mais

1P 19 Sim por que aí o que aconteceu?

1Pr20 A sou eu que... tenho a impressão tem muitas coisas que escapam é muito importante o que a gente faz aqui por que era preciso quase ter uma pequena preparação para dar um curso de CA você vê?

1P 21 Estou de acordo preparar o professor para dar o curso... preparar o professor é preciso preparar muito mais que um curso normal com *Tempo* tem quadros de compreensão oral e aí somos nós que devemos preparar tudo fazer tudo

1Pr22 Sim sim

1P23 É uma loucura a diferença de ter um trabalho já feito tem que preparar muito mais

1Pr 24 Sim sim eu acho é verdade que cada um trabalha um pouco da sua maneira você previu você tem documentos cada um trabalha um pouco da sua maneira bom tem vantagens e desvantagens mas eu acho que todos no conjunto sentem um pouco engolidos pelo número de documentos de material e finalmente como gerenciar tudo isso não é fácil e eu acho que o melhor é preparar uma ficha de compreensão oral

Autoconfrontação 2 – 11 de abril de 2003

França contemporânea

P – pesquisador
Pr – professor

2 Pr1 De acordo justamente ... eu aproveito todos ainda não tinham chegado Claudia não estava lá então aí eu lanço eu anuncio o trabalho

2 P2 Aí talvez uma questão seria como você fez para falar do folheto... do que era... como você fez...

2 Pr3 Por que o que nós fazemos aí eu falo de novo sobre isso

2 Observação do vídeo

22P4 Até aí o que você... (eu te ajudo) o que você acha que tem ... quais são os comentários que você gostaria de fazer ... sobre essa parte...

2 Pr5 Eu acho que aí eu falei muito e eu achei ainda assim que aí meu discurso era bastante pertinente... tentei ser o mais claro possível... eu não vejo eu repito eu tinha consciência que estava um pouco lento demais eu aproveito para ganhar tempo tinha gente que estava chegando

2 P6 Claro que tem sempre coisas o que pode desestabilizar uma aula? Claro que você tinha pensado em começar com a Claudia e que ela te ajudasse evidentemente isso desestabiliza e aí a gente faz completamente outra coisa

2 Pr 7 Aí eu aproveito esse momento por que...chega ... o aparelho... (inaudível) a gente tinha discutido sobre o gênero de texto, etc... e para que serve e tudo

2 P 8 Ah, vocês fizeram isso?

2 Pr 9 Sim sim sim não de maneira aprofundada mas a gente tinha falado do objetivo de um folheto, para que ele serve e aí eu acho que aí era o momento... um bom momento... aí realmente eu desenvolvi meu objetivo... não eu acho que aí... aí eu consegui assim mesmo a ser bem claro então bom...

2 P 10 Mas você acha que isso poderia ter sido feito de uma outra maneira .. digamos em outras condições...se bom não tivesse tido essa história da Claudia...

2 Pr 11 Quer dizer que ah se tudo estivesse já instalado sim... mas de qualquer maneira ah eu eu eu... como eu procederia eu eu pediria para prestar atenção nas instruções (consigne) antes de começar o trabalho... é que tem... eu não acho que eu ia mudar, eu não acho não que eu ia mudar... você vê... eles já estariam instalados então eles saberiam que depois

2 P12 Seria uma diferença física

2 Pr13 Por que aí a gente vai perder tempo a gente vai perder tempo aí a gente vai ainda se instalar e é isso mas normalmente o que eu pediria eu faria o inverso ... todo mundo instalado agora e eu pediria para eles prestarem atenção ao que às instruções (consigne) e depois com isso o que eles fariam... depois que eles tivessem terminado a pesquisa deles aí a atividade depois aí .. depois está bom por enquanto a gente poderia ver o vídeo aí para ter informações complementares para ...

2 P14 Por que você acha que eles fizeram...por que você acha que alguns fizeram isso em casa... você disse que eles iam fazer na aula?

2 Pr15 Sim sim sim eles sabiam eles sabiam Silvia ela tinha antecipado as coisas você vê é a mais séria na sala ela chegava sempre muito cedo então é uma aluna que gosta de agradar o professor e eu acho como ela tinha realmente meios ela tem no seu trabalho ela tinha computadores bem bons que trabalham com o layout aí ela vem com o seu folheto já feito então eu tinha dito não era o momento de qualquer maneira a gente vai vê-lo a gente vai analisa-lo e tudo isso ah tudo bem eu sei não tem problema de qualquer maneira eu imprimo isso não custa nada e aí ela fez isso três vezes seu texto não tinha sido corrigido... ela mesma ela não tinha mostrado então aí está ...

2 P16 E você acha que isso atrapalhou um pouco?

2 Pr 17 Um pouco... sim claro eu acho isso faz uma pequena concorrência ... eles não estavam todos no mesmo nível os outros estavam no zero e ela já estava

completamente adiantada aí sim sim
2 P18 Eles quiseram alcançar?
2 Pr 19 Na verdade é enfim eles não puderam fazer mas eu acho que isso os desestabilizou um pouco... eles se sentiam um pouco limitados com isso... eu acho que ela tinha um lado que tenta essa aluna seduzir um pouco e eu acho que aí ela...
2 P20 Sim a a aluna que quer aparecer mais que os outros
2 Pr21 Eu acho que tinha um pouco disso... ela estava completamente adiantada aliás isso tinha me surpreendido quando eu vi o folheto mas não foi você que fez tudo isso?
2 P22 Ah você pensou que fosse mesmo um folheto já...
2 Pr23 Não verdadeiro sim quando eu vi de perto você vê... e aí eu tentei equilibrar um pouco *(gesto c/ as mãos que mostra o equilíbrio)*

Tradução 3ª autoconfrontação – 2 de maio de 2003

(France Comtemporaine)

P - pesquisadora
Pr - professor

Pr 1	Aí eu estou decepcionado você está vendo
	Observação do vídeo
Pr 2	Eu tinha pedido alguma coisa e aí eu acho que teve alguma coisa que eles não fizeram... eu acho que eu tinha pedido para compor um texto
	Observação do vídeo
Pr 3	A gente tinha estabelecido grupos mas a gente tinha combinado isso em três semanas então teve várias etapas isso foi três semanas antes... Aí eu tinha pedido para fazer uma pesquisa sobre documentos sobre papel eu tinha distribuído os castelos em folhas de papel que eles já tinham e depois é a semana que nós fomos à biblioteca... não dá muito certo eu falo com a Ana Paula que acaba de chegar e eu pergunto então você estava em qual grupo? No momento só tem eu aqui meu colega não está aqui você vê?
P4	Era a primeira vez que você dava essa aula as sete da manhã?
Pr5	As sete da manhã?... Não era a primeira vez era na verdade a o terceiro semestre
P6	E foi o primeiro semestre em que você teve este problema ou era sempre um pouco assim? Eles chegavam sempre...
Pr7	Não eu acho que aí foi o pior... esse semestre aí foi o mais problemático
P8	Eram os mesmos alunos não?
Pr 9	Mais ou menos sim mais ou menos sim
P10	Você acha que eles estavam o que... cansados?
Pr11	Eu acho que foi a primeira coisa que me passou pela cabeça... era isso como justificativa era que eles estavam cansados, um pouco cansados... eu tentei entender e fazer alguma coisa de diferente... mas enfim, os fiéis, por que era de fato tinha um ou dois alunos de CP3 e talvez tivesse três ou quatro de CA1... você está vendo um pouco, a gente se conhecia a gente poderia dizer isso, a gente se conhecia bem
P12	E esse ano os alunos de sete horas isso acontece também?
Pr13	Não esse ano é completamente outra coisa... é um CB3 não é completamente ao contrário tem uns que chegam antes de mim...tem um cara muito matinal que chega antes de mim... a aula começa um pouco mais tarde, começa as 7h15... mas tem outros também que chegam 30 minutos atrasados um pouco sistematicamente... sempre tem esse problema de manhã... eu acho que de manhã sempre tem um problema
P14	E como por que aí a primeira coisa que você começou a dizer era que bom eles não estavam todos lá então como... você quer comentar isso nessa aula?
Pr 15	Sim a primeira coisa aí eu tentei fazer com que eles se encontrassem na aula... então veja o que a gente vai fazer a gente vai retomar... primeiro eu queria reconstituir o grupo o grupo não estava então a recomposição não era possível... então eu comecei a perguntar... você estava com quem? Você estava com quem? E você e você e você?... O que você trouxe? Quais são os resumos que vocês fizeram dos textos? Ah estava com outro? Ela está onde a outra? Ela não está aqui... ah bom está muito bem! Você vê então na verdade eu estava decepcionado... foi uma decepção Tinha uma no início ela tinha vindo com as imagens e aí quando eu fui um pouco irônico
Pr16	Mas os textos...
P 17	Os textos não estavam lá, está muito bem a gente vai colar então ... onde estão os textos os textos estão na cabeça é verdade o texto em papel está com o outro... mas ele está onde ele não está lá então você vê eu esperava eu estava muito decepcionado e muito desestabilizado e eu esperava que eles chegassem e aí eu comecei a perguntar para eles o que eles tinham feito e finalmente resumir Nesse momento eu tinha pedido um resumo e procurar imagens ... todo mundo tinha dito que havia meio de encontrar as imagens então eu tinha dado um site internet e todo

	mundo disse os grupos disseram que havia meio de recuperar as imagens...
P 18	A aula anterior... mas quando eles vieram
Pr 20	Chegando faltava tudo... faltavam as imagens o que eu queria fazer era a idéia de recolar atribuir os textos às imagens e era esse o objetivo dessa aula aí as pessoas chegavam ainda eles ainda estão chegando
P 21	De qualquer maneira o fato de que eles não trouxeram o que você queria então isso ... completamente...
Pr 22	Bom isso estraga isso estragou

Tradução 4ª autoconfrontação – 7 de julho de 2003

P - pesquisadora
Pr - professor

P 1	Você está satisfeito... você teria feito de outra maneira?
Pr 2	Imediatamente com uma certa distância imediatamente eu percebo que que eu deveria ter trabalhado mais a escrita no quadro... mas o que acontece é que eu trabalhei bastante a escrita com eles... sabe formas de textos e resumos de textos... me parecia ter escutado que não era para insistir muito na escrita então aí eu não me atardei muito... enfim... mas eu constato com uma certa distância que eu deveria assim mesmo ter explorado de mais perto a produção deles ter feito mais escrita no quadro
P 3	Como isso, eles mesmos escreveriam?
Pr 4	Não eu ... eu acho... por que aí eu faço observações e eu percebo que talvez minhas observações se percam por que enfim o objetivo dessa desse resumo oral é que todo mundo possa aprender e aí eu penso que a Silvia aí ela faz uma confusão entre comunicar (faire part) e fazer parte
P 5	É é ela fala fazer parte a
Pr 6	E eu eu oponho e aí eu poderia ter colocado no quadro para ver se realmente eles sabem o que é um e outro e isso ao mesmo tempo que eu acho que eu me sentia obrigado a não desinteressar os outros... acho que é por isso que eu queria que ficasse no oral
P 7	Que todos estivessem interessados
Pr 8	Todos estivessem mais acordados ... tem o problema de ficar acordado de manhã
P 9	Então bom você teria podido por que aí o que você poderia pensar de diferente sobre a correção? É 7h da manhã para que todos estejam na mesma atividade e interessados por que isso é o grande ponto da sala de aula quando a gente apresenta a gente presta atenção quando os outros apresentam...
Pr 10	Aí é o grupo então tudo bem mas a silvia eu acho que ela está sozinha então aí tem a ana Paula
P 11	Farah também está sozinho
Pr 12	Farah está sozinho sim … é para que... se fosse em sub grupos... eu não me lembro mais mas eu tenho a impressão .. por que se fosse em sub grupos eu poderia aproveitar mas justamente as pessoas falam sozinhas... por que tem que... então como eu poderia fazer com que os outros aproveitem... é isso a sua pergunta da produção dos outros
P 13	Sim por que foi você que manifestou essa preocupação... é 7h da manhã e então eu quis fazer um pouco mais no oral para que eles estejam mais interessados... eu me pergunto se tem outra coisa que você poderia fazer...
Pr 14	A gente vai, a gente vai escutar mais uma vez e aí eu... você pensa em refazer isso?
P 15	Talvez
Pr 16	Justamente não sei se você lembra era uma primeira abordagem ... compreender o CA não é fácil...
P 17	Claro que não
Pr 18	E eu me dou conta, eu entendo bem... melhor a idéia... sim eu estaria disponível para continuar isso por que aí o CA como ele é a idéia é a integração dos livros, de cultura e de língua e essa divisão a idéia é a fusão entre... e é isso justamente que eu queria compreender e eu acho agora que eu entendo melhor
P 20	Você já tinha entendido X... tem algumas pequenas coisas
Pr 21	Eu tinha entendido a idéia mas sobre a prática aí... eu não acho que eu estou muito à vontade... tem uma grande descoberta
	Filme:
Pr 22	Tem três .. eles ainda estão chegando ... é incrível aí... eu esperava... eu não estava com pressa e eu esperava... eu tinha perguntado se eles tinham feito a produção deles
P 23	Você ganhou tempo enquanto eles chegavam...
Pr 24	Eu eu acho que eu estava um pouco adiantado... eu conseguia chegar 10 minutos antes alguma coisa assim por que precisa preparar tudo... eu não chegava nunca ao mesmo tempo que eles

P 25	Sobre a maneira... normalmente você faz assim? Você passa o vídeo e você pergunta depois como você faz normalmente com o vídeo?
Pr 26	Eu gosto de fazer uma ficha de compreensão de vídeo... mas não é fácil de ter tempo para preparar e então aí por exemplo esse semestre eu me vi com seis ou sete seqüências de vídeo para o CP1 por que antes eu não encontrava tempo de fazer ... então eu não preparei nada... foi a título de sensibilização... eu prefiro ... eu teria preferido fazer uma ficha de compreensão do vídeo

Anexo 5: Perguntas para as primeiras autoconfrontações

Guide pour la 1ère autoconfrontation simple
03/02/03

cours du 28/10:

- compréhension orale (musicien)
- lecture d'un parcours professionnel/ écriture

1er visionnage

1. Qu'est-ce que tu as voulu faire?
2. Qu'est-ce qui faisait partie de ta planification?
3. Qu'est-ce que tu
   - ✓ as pu faire?
   - ✓ n'as pas pu faire?

4. Quels ont été pour toi
- ✓ les points positifs?
- ✓ les points négatifs?

Anexo 6: Perguntas realizadas para o professor após as autoconfrontações

Perguntas p/ Paulo

1. Qual é a sua formação?

Magistério em FLE Paris III et IV na França.

2. Como você sentiu aquele semestre? Por que quis parar de dar o CA?

O CA neste semestre foi uma descoberta de um novo modelo de curso interessante em uma ocasião de praticar meus conhecimentos em civilização francesa.
A sobrecarga de cursos de níveis diferentes naquele momento assim como um desequilíbrio nos horários foi o que me fez dicidir por uma limitação no semestre seguinte. O CA, sendo um nível sem um método como os demais (os inferiores), após a experiência de descoberta da proposta existente, achei por bem refletir sobre um melhor desempenho.

3. Por que e quando quis retomar o CA?

Uma vez que me vi mais disponível, com horários mais equilibrados (não faria mais horários muito cedo – de 7h15 e muito tarde – terminando às 22hs, ao mesmo tempo. Parei um semestre e pude retomar em seguida.

4. Como foram os outros semestres em relação aquele que preparamos juntos?

Talvez menos centrados no conteúdo de civilizaçao propriamente dita, as estratégias de classe passaram a me preocupar mais.

5. Como você descreveria / analisaria / julgaria

- a preparação conjunta : Uma imersão fundamental principalmente no que diz respeito à descoberta do programa do curso.
- as filmagens : Elas me parecem ter inibido a classe menos que eu havia imaginado. Assisti-las mais tarde é muito revelador. No entanto, nem sempre me pareceu muito évidente dar uma percepção ao mesmo tempo global das actividades de classe em particular, no que diz respeito ao som, por exemplo.
- as 4 sessões de autoconfrontação : Foram os momentos “fortes” e por vezes, desconcertantes. Momentos de reflexão sobre minha atitude e as dos alunos em vista de um mesmo objetivo.

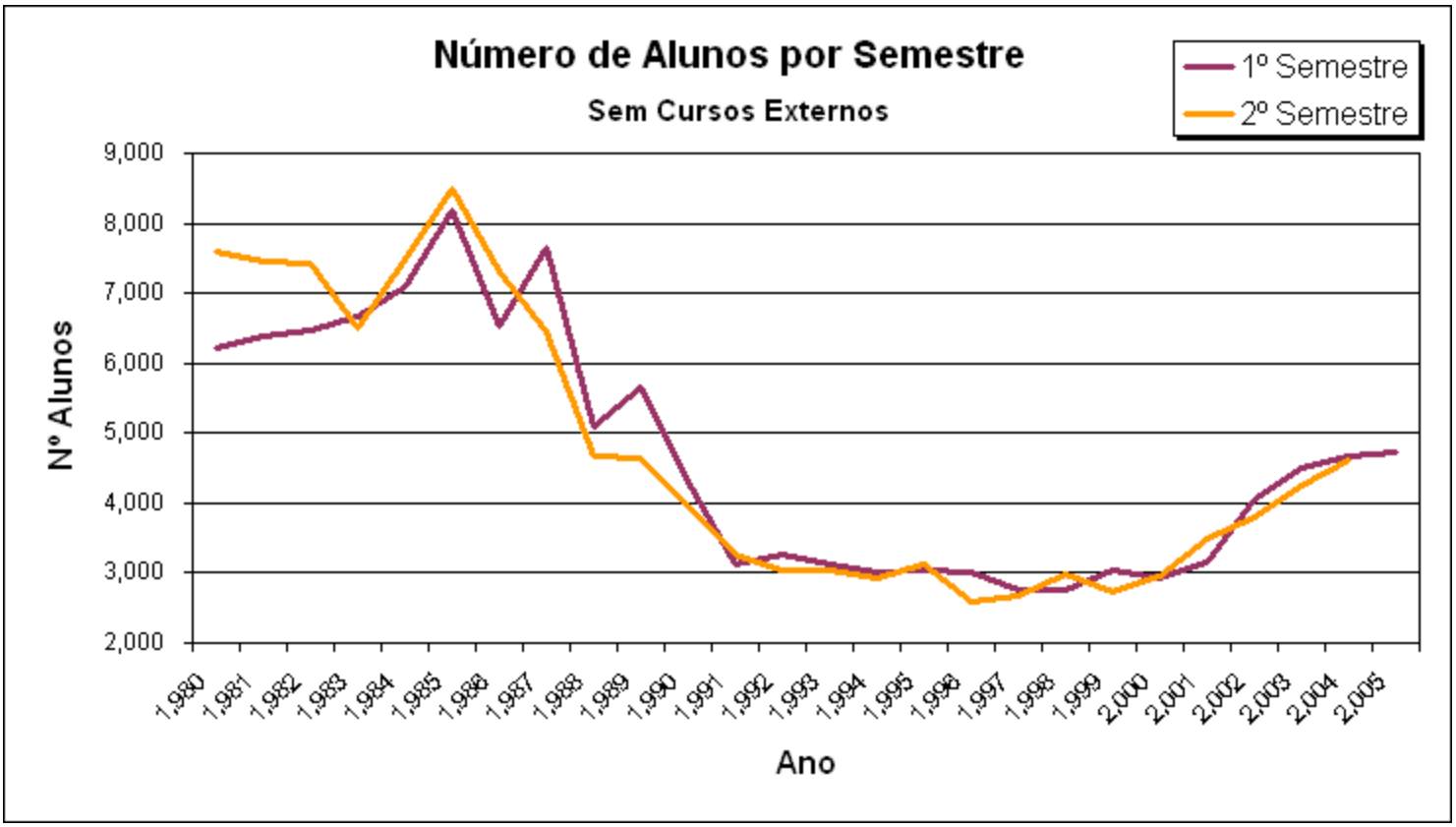
6. Quais delas ajudaram/não ajudaram? Por que?

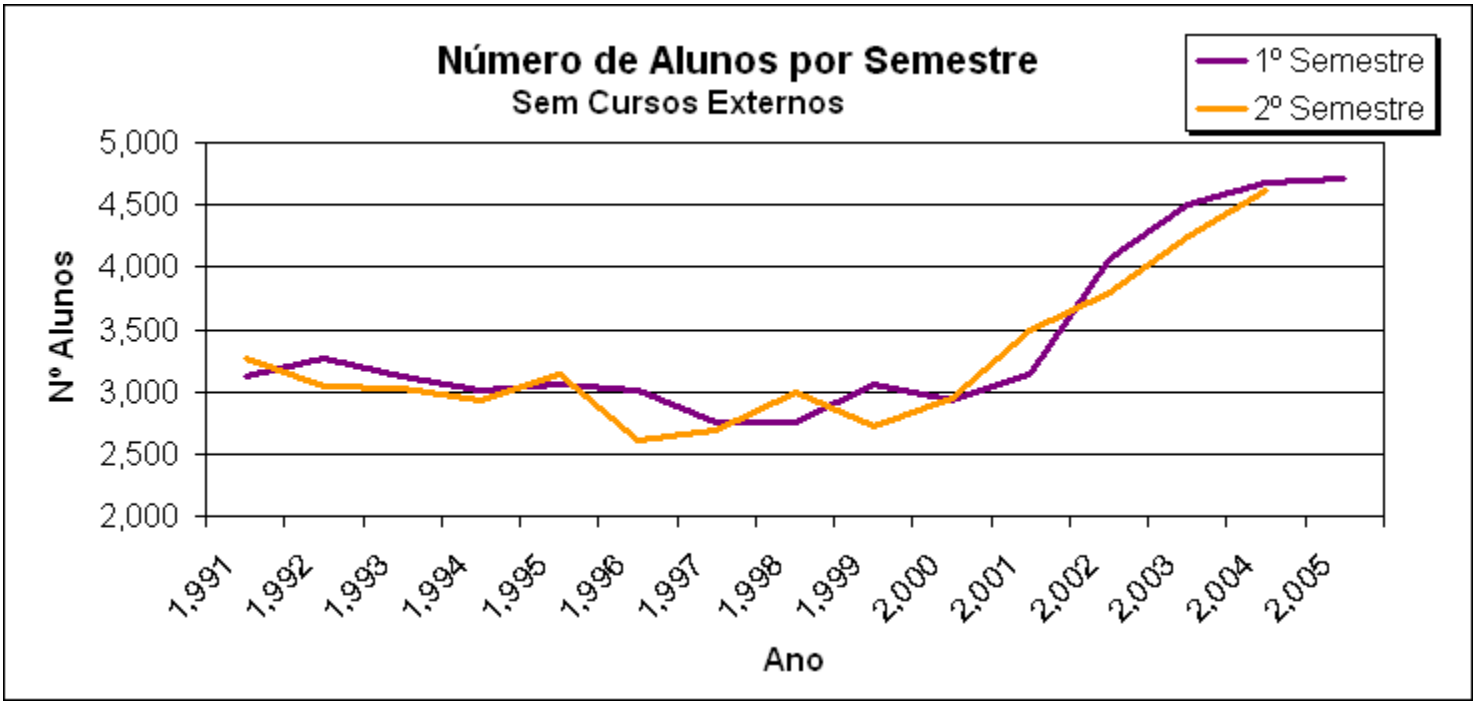
As ações se completam, com a diferença évidente que as preparações não determinam uma série de procedimentos meus em sala, nem tão pouco prevêem tudo. Através das filmagens se revelaram os elementos que pareciam subjetivos na preparação.
As sessões de autoconfrontação são finalmente um questionamento da didática em classe. Do conhecimento e da qualidade de colocação em prática deste por parte do professor. Desta forma, as três etapas são importantes, mas, principalmente a última pelo seu caráter ao mesmo tempo de análise e de síntese.

Anexo 7: Estatísticas de número de alunos

Casa da Cultura Francesa - Aliança Francesa
Número de Kardex por Semestre
(Sem CURSOS EXTERNOS)

	1º Semestre			2º Semestre	
SEM./ANO	KARDEX		**SEM./ANO**	KARDEX	
SEM./ANO	**COMPLETO**		**SEM./ANO**	**COMPLETO**	
1,980	6,223		1,980	7,594	
1,981	6,395		1,981	7,462	
1,982	6,476		1,982	7,425	
1,983	6,655		1,983	6,484	
1,984	7,081		1,984	7,480	
1,985	8,174		1,985	8,505	
1,986	6,527		1,986	7,300	
1,987	7,650		1,987	6,449	
1,988	5,083		1,988	4,660	
1,989	5,641		1,989	4,639	
1,990	4,319		1,990	3,965	
1,991	3,123		1,991	3,274	
1,992	3,273		1,992	3,049	
1,993	3,125		1,993	3,028	
1,994	3,008		1,994	2,923	
1,995	3,051		1,995	3,133	
1,996	3,003		1,996	2,604	
1,997	2,751		1,997	2,685	
1,998	2,760		1,998	2,993	
1,999	3,054		1,999	2,724	
2,000	2,937		2,000	2,953	
2,001	3,146		2,001	3,491	
2,002	4,063		2,002	3,789	
2,003	4,506		2,003	4,239	
2,004	4,677		2,004	4,611	
2,005	4,715				


Número de Alunos por Semestre
Sem Cursos Externos
1º Semestre
2º Semestre
Nº Alunos
9,000
8,000
7,000
6,000
5,000
4,000
3,000
2,000
1,980
1,981
1,982
1,983
1,984
1,985
1,986
1,987
1,988
1,989
1,990
1,991
1,992
1,993
1,994
1,995
1,996
1,997
1,998
1,999
2,000
2,001
2,002
2,003
2,004
2,005
Ano


Número de Alunos por Semestre
Sem Cursos Externos
1º Semestre
2º Semestre
Nº Alunos
5,000
4,500
4,000
3,500
3,000
2,500
2,000
1,991
1,992
1,993
1,994
1,995
1,996
1,997
1,998
1,999
2,000
2,001
2,002
2,003
2,004
2,005
Ano

Anexo 8: Questionário de satisfação para os alunos

Anexo 9: Notions fondamentales partagées ou à partager

Notions fondamentales partagées ou à partager (!)

Conception de la langue: moyen de communication; outil pour accomplir des tâches dans le monde social (perspective actionnelle); les productions linguistiques sont établies à travers des consignes qui peuvent être retrouvées dans le monde réel.

Conception de l´apprentissage: actif; co-construit entre les apprenants et le professeur; l´apprentissage existe quand il y a usage de la langue et réflexion; moments de prise de parole pour qu´il y ait appropriation

Temps de parole du professeur: de manière idéale, il devrait parler moins que les élèves, voire pas du tout !

Equilibre d´un cours

Penser à l´équilibre entre les aspects ci-dessous, comme dans la fiche de préparation:

- **Compétences** (privilégier l´oral en classe); proposer des activités de production orale et pas seulement d´expression orale; production écrite: courte et en groupes dans la classe; d´autres productions écrites individuelles à la maison
- **Types d´activités** (exercices structuraux et purement grammaticaux à la maison)
- **Types d´interaction** (privilégier les échanges horizontaux; travail en petits groupes)
- **Variété des outils:** 1 jeu ou 1 chanson ou 1 vidéo ou 1 séance de CAI par semaine, et ces 4 outils au moins une fois chaque mois

Travail sur la grammaire

- Travaillée de manière inductive, co-construite; guidage du professeur et conceptualisation grammaticale
- Travaillée aussi à l´oral, à travers des activités plus ou moins guidées
- Travaillée toujours à partir d´un contexte et/ou des activités ludiques

Langue

- Cours donné en français
- Explications de vocabulaire, grammaire, en français ou non verbalement, si possible (dessin, mimique, etc).
- Ces explications doivent être données d´abord par les élèves (faire “rebondir” les questions) et en dernier lieu par le professeur.

Ambiance qui favorise l´apprentissage

- Le professeur n´est pas le centre de la classe.
- Il écoute les élèves et leur donne la parole; il s´intéresse à ce qu´ils ont à dire et préfère que ce soit les élèves, plutôt que lui, qui parlent.

Autonomie de l´apprenant

- Elle constitue à la fois un but et un moyen d’acquérir une capacité à communiquer (et à apprendre). Son principe est le suivant : seul l’apprenant apprend, personne ne peut le faire à sa place et le professeur doit résister à cette tentation. Il n’est qu’une aide à l’apprentissage et c’est une fonction capitale et délicate. L’autonomie complète n’est jamais atteinte, on est toujours en voie d’autonomisation : il faut donner à l’apprenant les moyens d’exercer sa responsabilité sur son apprentissage et le mettre en situation pour le faire. C’est seulement ainsi qu’il apprendra et aura une attitude active à l’égard de la langue.

Géographie de la classe

- Le professeur circule dans la classe pendant les activités de groupe pour aider, corriger, etc.
- Il est rarement assis derrière le bureau et jamais lors des interactions orales.
- Il ne doit pas privilégier les micro-dialogues (un professeur avec un élève) mais inclure toute la classe dans les discussions.

Correction

- Privilégier l´autocorrection et la correction par le groupe.
- Parler d´erreur plutôt que de faute.
- L´erreur a une valeur positive et constructive: elle fait partie du processus d´aprentissage (c´est une hypothèse d´une chose correcte).

Le manuel FORUM

- A la fois, le pire et le meilleur des manuels, selon l´usage qui en est fait.
- Rattaché à l´approche actionnelle, en réalité éclectique, il peut être le support d´une pratique aussi bien traditionnelle que communicative.
- Les aspects grammaticaux n´ont pas toujours été choisis en relation avec les objectifs communicatifs / les actes de parole

Mini-bibliographie
(ouvrages essentiels)

Courtillon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE.* Paris: Hachette (formation).

Cuq, J-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en FLE*. Dider/Hatier.

Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français : langue étrangère et langue seconde*. CLE International.

Lancien, T. (2004). *De la vidéo à l'Internet: 80 activités thématiques*. Hachette.

Porcher, L. (2004). *L´enseignement des langues étrangères.* Hachette.

Tagliante, C. (1994). *La classe de langue.* CLE

Weiss, F. (2002). *Jouer, communiquer, apprendre*. Pratiques de classe, Hachette.

Anexo 10

FICHE DE PREPARATION DE COURS

Niveau : _____ Unité : _____
Objectif(s) communicatif(s) de l'unité : _____
Outils linguistiques : _____
Objectifs culturels (éventuellement) : _____
Objectif(s) du cours : _____

Objectif(s)	**Activité** (Démarche)	**Support(s)**	**Type d'interaction** (prof/élève ; groupes de 2, 3, etc)	**Compétence (CO, EO, CE, EE)**	**Temps** (minutes)

Observations :

_____