



ENTREVISTA COM A PROF^a FRANCINE CICUREL¹

Márcia Romero

marcia.romero@unifesp.br

Universidade Federal de São Paulo

Cláudia Vóvio

claudiavovio@gmail.com

Universidade Federal de São Paulo

Violaine Bigot

violaine.bigot@uni-v-paris3.fr

Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3

Apresentação

Em 1991, Francine Cicurel publicava *Lectures interactives*, peça-chave para a reflexão sobre o ensino da leitura que se inscreve na perspectiva de uma relação dinâmica entre o leitor e o texto. Essa obra, no auge das abordagens comunicativas do ensino de línguas, ocupou um lugar de destaque nas bibliotecas pedagógicas das Alianças Francesas, dos Institutos Universitários de Formação de Professores (IUFM) ou, simplesmente, nas próprias prateleiras dos professores. Francine Cicurel foi convidada, no mundo inteiro, para trabalhar com equipes de professores sobre o passo-a-passo didático em leitura capaz de modificar a postura natural do aprendiz face a um texto em língua estrangeira. A leitura em língua estrangeira não é esse caminho tortuoso decorrente de uma sintaxe complexa e repleto de pedras pontiagudas de um léxico desconhecido. O texto não é mais uma montanha a ser escalada para, lá de cima, ver a paisagem que o escrito queria que vissemos. É uma caixa a ser aberta que, uma vez feito isso, dá voz ao tesouro que contém. Ler é fazer falar o ausente. O aprendiz leitor descobre como fuçar nas caixas, aprendendo a recuperar formas de se ordenar por trás da bagunça aparente das palavras ali deixadas por um outro. Ele lhe dá novamente voz, prudente e hesitante quando se começa a exploração do texto-caixa, mais forte, mais segura, quando persegue sua investigação. Dar uma voz ao escritor ausente é também se descobrir ou se dar uma voz, singular. Nessa obra, a palavra *leitura* parece derivada dos verbos *ligar*, *vincular*.

¹ Professora emérita da Universidade de Paris 3, Sorbonne Nouvelle. Entrevista originalmente concedida em francês, em 02 de março de 2017, e traduzida por Márcia Romero, docente do Departamento de Educação da UNIFESP.

Com *Lecture interactive*, o professor aprende a preparar a trama de uma aula para permitir ao aprendiz tecer os vínculos entre as unidades do texto, entre o texto e o contexto, entre o escritor e o leitor.

À margem de sua atividade de pesquisadora em didática, mas no coração de sua atividade intelectual, Francine Cicurel colaborou com o GRADPHI, grupo de pesquisas sobre o discurso filosófico, coordenando a edição de uma antologia: *Anthologie du Judaïsme, 3000 ans de culture juive*. Esse trabalho colossal, formidavelmente didático, é uma ilustração e explicação de sua relação com os textos: ela constrói sua autonomia, ao mesmo tempo em que lembra o que eles devem ao contexto e o que o contexto lhes deve.

Mas o fio condutor de sua carreira de pesquisadora é constituído por seu interesse, sempre renovado há trinta e cinco anos, pelos discursos e pelas interações em aulas de língua. Após uma formação inicial em filosofia, Francine Cicurel tornou-se professora de francês língua estrangeira (FLE) depois de ter sido formada por metodologias ditas estruturais-globais-áudiovisuais (SGAV). Pode-se imaginar o quanto essa formação rigorosa, na qual os professores tinham que planificar minuciosamente as interações em sala, afiou sua atenção e alimentou seu interesse pelos discursos dos professores e pelas interações que se davam em seus cursos. Em 1985, foi publicado *Paroles sur paroles*, que, pelo que é de nosso conhecimento, é o primeiro trabalho em francês consagrado à análise dos discursos em aulas de língua, e no qual a autora desenvolve um interesse particular pela dimensão não planificada das interações em sala de aula. Ela estudou incansavelmente corpora de interações gravados e transcritos, aos quais se acrescentam, há mais ou menos quinze anos, os discursos produzidos pelos professores quando são confrontados à sua prática (dispositivos ditos de *auto-confrontação*). O que lhe interessa são essas trocas que, no *hic et nunc* da aula, aparecem sorrateiramente nos interstícios de sua preparação, por mais precisa que esta seja. Ela observa o que vem surpreender o professor, forçá-lo a improvisar na troca, reajustar seus modos de fazer (e às vezes também de pensar), desplanificar, correr riscos interacionais.

Ela mobiliza ferramentas teóricas que toma emprestado da análise do discurso, da linguística interacional e, mais recentemente, da didática profissional para descrever e interpretar os gestos profissionais dos professores, sem se abrigar em qualquer lógica de prescrição de “boas práticas”. Está sempre pronta a enriquecer a caixa de ferramentas teóricas e metodológicas para melhor explorar o que motiva as escolhas dos professores,

o que são seus desejos e dilemas, seus modos de gestão dos riscos inerentes às interações professor-aluno. Ela explora sua relação com a língua, com a alteridade dos alunos, com a doxa didática... Mais de vinte e cinco anos separam *Parole sur parole* de seu último livro, *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Entre os dois e desde então, Francine Cicurel coordenou numerosas revistas e obras, levando os colaboradores mais jovens a enfrentar desafios editoriais estimulantes, aproveitando de cada novo encontro intelectual para revitalizar seus trabalhos e dividir com todos que tiveram a oportunidade de trabalhar ao seu lado seu “repertório de pesquisadora”, seu entusiasmo, suas leituras, seu otimismo, suas análises. Sua visão da pesquisa em educação e em didática de línguas e seu modo muito pessoal de fazer pesquisas muito coletivas inspirou ao menos duas gerações de pesquisadores que passaram pelo Departamento de Didática de Línguas da Universidade de Paris 3, Sorbonne Nouvelle.

Apresentação de Violaine Bigot

1. Em um de seus artigos de 2011, a Sra. explica o que é o agir docente: “Quando se fala de *agir*, acentua-se o fato de que, para realizar seu trabalho, o professor executa *uma sequência de ações* geralmente coordenadas e, às vezes, simultaneamente, e que são subordinadas a um objetivo global. Essas ações têm a particularidade de ser não apenas ações sobre os outros, mas também de ser destinadas a provocar ações da parte do grupo ou de indivíduos, pois querem induzir transformações de saberes e, às vezes, de comportamento. Pela observação da interação, pode-se identificar atos de linguagem. Mas o agir docente é mais do que isso, é o conjunto das ações verbais e não-verbais, pré-

concebidas ou não, que um professor põe em prática para transmitir e comunicar saberes ou um *poder-saber* a um dado público num dado contexto. Ele comporta igualmente as intenções, os motivos e as estratégias postas em práticas, não se limitando ao que se passa no *aqui-agora* da aula por ser também um projeto, uma projeção e o fato de que o passado, nele, é considerado” (CICUREL, 2011a, *grifos da autora*).

Como a Sra. se interessou por esse tema em seu percurso de pesquisa, inicialmente centrado nos discursos em sala de aula? A Sra. poderia traçar os principais marcos dessa evolução em seu objeto de pesquisa?

Durante um longo período, incluindo o destinado à minha tese, pesquisei os *discursos em sala de aula*. Os procedimentos postos em prática eram a observação, transcrição, análise e interpretação. Insisti sobretudo na dimensão metalinguística de discursos que tomam o código por objeto, antes de ir mais além na observação de um formato interacional específico que, antes de mim, já tinha sido evidenciado pelos linguistas britânicos Sinclair e Coulthard (1975). Ora, há alguns anos, em meu grupo de pesquisa (IDAP-DILTEC)², fomos levados para uma outra direção que não apenas a do trabalho sobre gravações transcritas de aulas de língua. Ao querer adentrar no chamado “repertório didático”, apoiamo-nos nas *falas de professores* obtidas por confrontação com a própria atividade por eles realizada. Vale lembrar que o repertório didático é definido como “o conjunto dos recursos em que se apoia um professor para elaborar a sua aula”. Ele engloba a formação, a experiência profissional e a marca que o aluno que nós mesmos fomos deixa em nós. E optamos, então, por um outro tipo de dados, sem que isso

significasse abandonar as interações. Até o momento, trabalhamos com *dados naturais*, as aulas observadas por um observador – o mais discreto possível –, interessando-nos *pela fala dos sujeitos professores* a respeito de sua atividade profissional. Nota-se, assim, uma mudança de paradigma epistemológico, se é possível dizer isso, por fazermos entrar no campo do observável elementos vinculados à interioridade, à consciência, que não excluem a subjetividade. Para nosso espanto, os dados obtidos – linguageiros, evidentemente – mostraram-se de uma indubitável riqueza por nos revelarem um conjunto de fenômenos que não tínhamos percebido no dispositivo “observação da interação”. Foi constituído, então, um corpus de um novo gênero, apresentados tipograficamente em *face a face*: de um lado da página, a interação observada e, de outro, as verbalizações do professor sobre a atividade realizada.

² [Nota do Trad.] IDAP, Interactions Didactiques et Agir Professoral (Interações Didáticas e Agir Docente); DILTEC, Didactique des langues, des Textes et des Cultures (Didática das Línguas, dos

Textos e das Culturas), Paris 3, Sorbonne Nouvelle.

2. Nesse mesmo artigo, a Sra. explica que o que está em jogo com as interações didáticas, que podem ser consideradas como um gênero no seio das interações sociais, é sobretudo a transmissão de objetos de saber e de *savoir faire*. As interações em situações de ensino-aprendizagem revelam assim a complexidade do papel discursivo e acional do professor, sem que essa complexidade seja necessariamente discutida nos cursos em que se formam professores, seja para a educação básica, seja para o ensino superior, ao menos no contexto brasileiro. De que maneira essas questões podem ser abordadas nos cursos de didática?

Antes de mais nada, queria apenas mencionar uma precaução a ser tomada: a análise das interações didáticas põe em evidência processos complexos, e não sou favorável a fazer o mesmo uso desse corpus com públicos que estão em formação inicial ou com os que estão em formação continuada, em que se têm pessoas que já ensinaram e que são confrontadas a uma descrição tão fina da atividade de ensino. É preciso compreender que é graças ao estudo feito por pesquisadores que pudemos colocar à disposição dos formadores ferramentas

didáticas que, estas, são adaptadas à formação. Dou alguns exemplos disso:

Pista 1: Dar o esquema interacional de uma situação didática de ensino de línguas que permita visualizar a situação de fala em sala:

L1 (locutor competente) ↴

deve/quero transmitir a Ls (locutores menos competentes) conhecimentos, um *savoir faire* linguageiro / saber dizer ↴

segundo métodos e meios X para acelerar os processos de aquisição em um dado tempo e lugar ↴

pela mediação de objetos (frequentemente escriturais: textos, livros, ferramentas, inscrições no quadro, tecnologias informáticas).

Pista 2: Retomar as três funções do professor apontadas por Louise Dabène (1983) e mostrar de que maneira elas são ativadas em uma transcrição de aula: papéis de quem informa, anima, avalia. O trabalho permitirá identificar esses papéis e mostrar que eles nem sempre são distintos. Quando há avaliação ou correção, trata-se também de um trabalho de informação.

Pista 3: Dar uma passagem de uma aula transcrita para mostrar e discutir uma questão precisa, por exemplo, de que maneira se dá a elucidação de um termo, ou como se introduz um assunto, uma orientação do

professor. Vale notar que não se deve tomar esse exemplo como um modelo, mas como uma possibilidade entre outras.

3. Se pensarmos ainda no contexto brasileiro, mais precisamente, nas escolas de Ensino Fundamental I situadas em regiões de alta vulnerabilidade social, vemos que, nas aulas, as crianças participam ativamente das atividades propostas pelos professores, tomando a palavra com facilidade. Mas as dimensões da troca entre os participantes não são necessariamente produtivas, no sentido em que o professor não convida os alunos para um trabalho oral de natureza reflexiva envolvendo a atividade linguageira e linguística, e isso por razões de diferentes ordens: sua formação universitária deficiente em termos de desenvolvimento de competências linguageiras e linguísticas, suas representações sobre a linguagem e sobre o modo como a língua funciona, suas representações sobre a natureza da aprendizagem e, por que não, sobre a própria criança etc. Por outro lado,

“É preciso compreender que é graças ao estudo feito por pesquisadores que pudemos colocar à disposição dos formadores ferramentas *didáticas* que, estas, são adaptadas à formação.”

sabemos que os discursos se constroem dinamicamente nas aulas, sem que possamos determinar quais são as “boas” condutas interacionais. Como

sair desse impasse em que se têm práticas linguageiras que não conduzem aos resultados esperados? É possível balizar as práticas linguageiras e as condutas interacionais? Em suma, como reestabelecer o papel fundamental do professor como organizador e mediador das aprendizagens?

Vocês me fazem uma pergunta que mostra que vocês gostariam que o professor assegurasse um equilíbrio perfeito entre seu papel de animador (o que ele consegue no contexto brasileiro, pois os aprendizes falam de bom grado, o que não seria talvez o caso no contexto asiático) e seu papel de informador, ou de expert, i.e. aquele que persegue um objetivo pré-definido, que é capaz de fazer emergir objetivos linguageiros bem identificados. É evidentemente o ideal, mas, na falta disso, pode-se também imaginar propor saídas diferentes: seqüências em que se encoraja tomar a

palavra e outras, mais dirigidas para os objetivos abertamente *metalinguísticos*, atividades de trabalho sobre a língua, exercícios...

4. Quais ferramentas e/ou quais recursos oriundos das pesquisas em interação em sala de aula podemos utilizar para melhorar os processos de formação inicial e contínua dos professores da educação básica?

A análise das interações é apenas uma parte da formação dos professores ou futuros professores em didática, em que os fazemos observar métodos, exercícios de naturezas diversas. E também lhes permitimos observar aulas ou assistir vídeos. O trabalho com uma transcrição permite distanciar-nos e não trabalhar na imediatez. É assim que esses públicos têm a possibilidade de descobrir todo o trabalho de reformulação que um professor de língua faz, a variedade dos modos de solicitação, as estratégias de avaliação ou, ainda, como é “tratada” a fala dos aprendizes. Trata-se também, agora que a pesquisa identificou melhor o que é uma *ação docente*, de chamar a atenção para os traços limitadores que restringem a liberdade interacional, mas não a amarram por completo. Assim, a ação de ensino-aprendizagem se produz **em um espaço** que sofre coerção e que deve ser levado em consideração. É uma

ação que deve levar **a um resultado** em **um tempo** frequentemente determinado pela instituição. A ação se realiza diante de um auditório, daí a aproximação com a **performance teatral**. Ela suscita o **juízo**. É uma ação que se realiza com **suportes**. Quais são eles? São impostos ou escolhidos livremente?

5. Seu estudo e conhecimento de corpus de interações didáticas em aula de língua estrangeira lhe permite identificar especificidades da interação nessas aulas com relação à interação em outros tipos de curso (francês ou português como língua materna ou outras disciplinas mais distantes)?

Observei aulas de francês como língua materna e podemos dizer que há semelhança, pois quando se trata de uma língua, seja ela primeira ou segunda, a *preocupação com as palavras*, seu sentido, seu emprego, está sempre em primeiro plano. No que concerne as outras disciplinas, seria preciso retomar os trabalhos de Robert Bouchard, que se interessou durante um tempo pelos cursos de ciência ou de geografia. No que me diz respeito, fiz mais a aproximação entre os cursos de língua e o ensino da dança ou mesmo da música. Por quê? Porque, nessas disciplinas como nos cursos de língua, espera-se do

a prendiz um dizer, um fazer, em suma, uma ação, que é outra coisa do que tomar nota da fala do professor.

6. Mesmo se o agir docente comporta propriedades que o caracterizam, ele não se realiza da mesma maneira segundo as culturas educativas, como menciona o título de uma obra que a Sra. coordenou (CICUREL, 2005). A Sra. poderia dar exemplos em que há particularidades desse agir que chamaram a sua atenção?

Eu elaborei um modelo para ajudar os pesquisadores e estudantes a apreender sua própria cultura educativa, pois temos nossa maneira de assumir uma cultura, de colocá-la à distância ou de às vezes recusá-la. O modelo é chamado IMAVERT (acrônimo dos elementos que o compõem, a saber, as regras Interacionais num contexto educativo, os Modos de transmissão do saber, o formato das Atividades didáticas, os Valores e representações da cena educativa, a Avaliação³ e a categorização dos públicos, o Repertório

didático do professor, os Textos nos quais nos “famos”). O modelo provém de proposições que são, antes, empiricamente estabelecidas e postas à prova da experiência de professores vindos de contextos educativos diferentes. Ele foi utilizado em algumas formações (sueca, africana) e em uma tese, mais eu gostaria que ele gerasse muito mais trabalhos, embora não se saiba nunca quais são os conceitos ou os

“[...] a ação de ensino-aprendizagem se produz em um espaço que sofre coerção e que deve ser levado em consideração[...] É uma ação que se realiza com suportes. Quais são eles? São impostos ou escolhidos livremente?”

modelos que serão desenvolvidos. Os exemplos de “conflitos” de culturas educativas diferentes são numerosos e podem existir, por exemplo, entre um professor que tem uma dada cultura e os aprendizes que têm outra. Assim, no campo do ensino de línguas, há frequentemente uma demanda de públicos expostos a atividades tradicionais. Mas do lado dos professores (que têm formações em didática do FLE), é a atração pela comunicação que prima. A afinidade com esta ou aquela atividade didática é comumente o reflexo

³ [Nota do Trad.] Em francês, *Évaluation*.

de hábitos de aprendizagem e de representações que os atores adquiriram durante a sua própria escolarização ou formação. Em meu livro sobre o agir docente (CICUREL, 2011b), eu relato o comentário de uma professora de FLE (Francês Língua Estrangeira) que propõe atividades de leitura inscritas em uma perspectiva de abordagem global dos textos. Ora, o público ao qual ela se dirige é constituído de mulheres de origem asiática pouco ou não escolarizadas, e ela teme que seu público seja resistente a este “formato”, apesar dos repetidos esforços que ela faz para entrar no texto estudado com esta metodologia.

7. A Sra. pôde observar transformações em sua própria prática de professora (de língua ou de didática) diretamente relacionadas a seus trabalhos de pesquisa?

Meus trabalhos de pesquisa, na virada reflexiva que recaiu sobre eles nesses últimos anos, certamente modificaram minha maneira de dar aulas (acadêmicas). Estava muito mais sensível ao fato de que há, para cada um, uma experiência interior, algo que se sente. Também cheguei à opinião de que o único modo de acesso ao saber não era, como pensei por tanto tempo, a observação com a distância que se

impõe, mas que nós nos enriquecíamos em perguntar ao próprio ator qual era a sua percepção e sua interpretação da ação. Este ano (2017), durante um seminário no Doutorado que abordava a questão do desejo didático, aprendemos tanto uns com os outros (por que querer ensinar?; é por amor ao público, à língua, para existirmos nós mesmos como um ser transmissor de saberes?, etc.) quanto com as leituras teóricas. Estas permanecem indispensáveis, evidentemente, para não restringir a reflexão à experiência do grupo apenas.

8. A Sra. é, nos disseram, uma eterna aprendiz de língua. A Sra. acha que seu trabalho de pesquisa modificou o modo como a Sra se comporta em um curso de língua?

Eu sou, acho eu, muito paciente e indulgente com os diferentes professores de língua que encontrei. Eu os observo e, claro, não posso me impedir de fazer algumas constatações sobre seu “estilo docente”. Tenho frequentemente constatado uma tendência bem compartilhada, a de não fazer trabalhar e retrabalhar uma questão de língua. Mas não digo nada, pois quando sou aluna, não sou formadora. Prestando atenção, a gente aprende. Afinal de contas, ninguém pode aprender no seu lugar.

9. A Sra. acha que seria interessante fazer entrevistas de auto-confrontação de aprendizes? A quais perguntas de pesquisa poderíamos buscar responder com tais entrevistas?

De minha parte, sou bastante cética. Vários de meus estudantes de pós-graduação tentaram fazer a experiência, sem sucesso, as falas dos aprendizes limitando-se frequentemente a risos, julgamentos dos professores, dos colegas, raramente ocorrendo um retorno sobre a sua própria ação. Não vamos nos esquecer de algo essencial: quando se faz uma auto-confrontação com um professor, conversarmos com alguém que *exerce uma profissão* e, se há traços e particularidades desta profissão que se realizam diferentemente segundo os contextos e as personalidades, encontramos preocupações de tipo profissional. Além disso, é o professor que impõe o programa e sabe porque o faz. Não é o caso do aprendiz, que é “embarcado” em um projeto cujos

antecedentes e, às vezes, os objetivos ele não conhece.

10. Que transformações ocorreram em sua vida intelectual desde que a Sra. se tornou Professora emérita?

Eis uma pergunta bastante inesperada. Vou tentar respondê-la!

“Também cheguei à opinião de que o único modo de acesso ao saber não era, como pensei por tanto tempo, a observação com a distância que se impõe, mas que nós nos enriquecíamos em perguntar ao próprio ator qual era a sua percepção e sua interpretação da ação.”

Estou descobrindo a liberdade e a possibilidade de tomar iniciativas. Não tenho mais a sensação do tempo que nos escapa com as muitas obrigações variadas que a universidade nos impõem em um prazo tão curto. E o que perdemos? A felicidade e o desafio de dar aulas a um público que nos espera a cada semana. Mas também descubro que se pode fazer algo completamente diferente do que se fez durante tantos anos.

11. Olhando para esses seus quase quarenta anos de envolvimento na formação de professores de francês língua estrangeira na Universidade de Paris 3, Sorbonne Nouvelle, quais melhorias a Sra. pôde constatar?

A Sra. tem algum arrependimento no que se refere às grandes mudanças que pôde observar?

Eu me opus com frequência às mudanças que não tinham “razão pedagógica” de ser. Assim, a semestralização dos cursos, para mim, foi como um luto, pois, a partir daí, ao invés de realizar com meus estudantes um percurso de vários meses, eu devia “formá-los” em 12 ou 13 aulas. Não há profundidade, tempo para explorar, ler, mudar, mas, ao contrário, há mais cursos, matérias, em suma, uma “escolarização dos modos de transmissão” que, para mim, deixavam de ser universitários. Acredito que, em didática, as avaliações devem ser orientadas para projetos, realizações pedagógicas concretas. Assim, em meu curso de leitura, os grupos construíaam dossiês pedagógicos com fichas prontas para ser empregadas e para as quais eu pedia um acabamento tipográfico e icônico muito elaborado. Eu os intimava desse modo a ser criadores profissionais.

12. A Sra. orientou muitas teses e vários de seus ex-doutorandos têm hoje uma carreira universitária na

França ou no exterior. Como a Sra. descreve seu trabalho de orientadora de tese? Quais conselhos daria a alguém que começa a orientar?

É um trabalho estranho para o qual não recebemos formação. Eu me lembro de minhas primeiras entrevistas com doutorandos ou com alunos de *Master*⁴. Como trabalhar com eles, o que quer dizer fazer trabalhar alguém que deve escrever, como aconselhá-lo? E antes de tudo, como compreender qual é o verdadeiro tema de pesquisa? O que acho que eu consegui fazer melhor, é fazer com que o doutorando fale, deixando-o dizer o que ele tem para dizer, e reformular em seguida o que eu entendi. Essa reformulação das ideias é, na maioria das vezes, esclarecedora, pois, de um certo modo, seus próprios objetivos não estão claros para ele. Também posso fazer contra proposições. Não faço nenhuma concessão e jamais elogiei quem quer que seja sem que efetivamente ache isso. Eu puxo e puxo o aluno, ao máximo, até que há um estalo: é a descoberta, por parte do pesquisador, de sua própria forma. Uma de minhas maiores alegrias é sentir que o doutorando, que frequentemente se torna

⁴ Após ter concluído um primeiro ciclo no ensino superior, de duração de três anos, o aluno, na França, pode se inscrever no *Master*, segundo ciclo de estudos no ensino superior e cuja

duração é de dois anos, subdivididos em *Master 1* e *Master 2*.

doutor, superou seu mestre em vários aspectos...

13. Se a Sra. pudesse ainda orientar uma tese, sobre qual tema gostaria de orientar?

Para dizer a verdade, tenho ainda cinco doutorandos e é um trabalho bastante considerável. Não sei se tenho vontade de fazer *fazer uma pesquisa*. O que eu gosto é que o pesquisador, apaixonado por seu trabalho, vá até o fim em suas possibilidades. O que eu lamento é de não ter melhor compreendido e desenvolvido vínculos com as neurociências. Estou convencida de que, na didática, é preciso incluir uma parte dos conhecimentos oriundos desse campo. Por exemplo, como explicou o neurobiologista Jean-Pierre Changeux na conferência inaugural do Colóquio DILTEC 2016, “Ética e responsabilidade

em didática de línguas”, as consequências funestas de uma não aprendizagem da leitura na infância, ou como vi ontem à noite em um documentário na rede Arte, o estado das pesquisas sobre o cérebro dos adolescentes e de sua percepção do risco. Os pesquisadores observaram que o jovem, quando em presença e em interação com os pares, não reagia da mesma maneira que quando está envolvido em uma atividade de modo solitário. Sem que isso se torne dogmas, temos necessidade de uma abertura para esses tipos de saberes.

“Uma de minhas maiores alegrias é sentir que o doutorando, que frequentemente se torna doutor, superou seu mestre em vários aspectos...”

Mas terminemos com uma nota otimista dizendo que a pesquisa sobre o agir docente está apenas começando e que ela pode se abrir para outros campos e numerosos objetos do saber. Há ainda muito a se descobrir sobre esse trabalho apaixonado que é ensinar.

DABÈNE, L. (1983), Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue, **Études de linguistique appliquée**, 55.

CICUREL, F. (1985) **Paroles sur paroles ou le métalangage en classe de FLE**, Paris : CLE International.

CICUREL, F. (1991) **Lectures interactives en langue étrangère**. Paris : Hachette, collection F.

CICUREL, F. (dir) (2007) **Anthologie du Judaïsme, 3000 ans de culture juive**, Paris : Nathan, 463 p.

CICUREL, F. (2011a) « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action », **Pratiques**, 149/150.

CICUREL, F. (2011b) **Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe**. Paris : Didier.

CICUREL, F. et al. (2005) **Les cultures éducatives dans l'enseignement des langues**, Paris : Presses universitaires de France, 276 p.

SINCLAIR, J.; COULTHARD, M. (1975) **Towards an Analysis of Discourse**. Oxford: Oxford University Press.

Recebido em 10/03/2017

Aceito em 18/05/2017