

**A PESQUISA, UMA NECESSIDADE PARA  
OS PROFESSORES DE LÍNGUA – JOAQUIM DOLZ  
THE RESEARCH, A NEED TO THE  
LANGUAGE TEACHERS – JOAQUIM DOLZ**

*Alessandra Augusta Pereira da Silva\**

*Carla Messias Ribeiro da Silva\*\**

Joaquim Dolz, professor-doutor em Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Realiza pesquisas sobre o desenvolvimento da linguagem e do ensino e aprendizagem de línguas no contexto do interacionismo sociodiscursivo, de base Vigotskiana. Suas pesquisas dizem respeito ao ensino dos gêneros textuais orais e escritos (elaboração de modelos e sequências didáticas), às sequências de ensino, às dificuldades de aprendizagem e à análise da atividade docente. Membro e coordenador dos grupos de pesquisa Groupe Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné (GRAFE) e Formation des Enseignants en Didactique du Français (FORENDIF). Dedicar-se atualmente a novas pesquisas sobre a formação de professores no ensino do francês\*\*\*.

**REVISTA NUPEM: Gostaríamos de iniciar essa entrevista com o Prof. Doutor Joaquim Dolz, que tão prontamente respondeu ao nosso convite, agradecendo-o pelo aceite. Obrigada pelas contribuições à Revista NUPEM e aos seus leitores. Joaquim Dolz, desde o final dos anos 1970, você tem dedicado sua formação para os estudos em Ciências da Educação e em Didática de Línguas. Como você descreveria as etapas dessa formação intelectual e influência em sua prática atual?**

**Joaquim Dolz:** A minha formação universitária inicial foi realizada na Universidade Autônoma de Barcelona, na Espanha. Naquela época meu interesse principal era conhecer o desenvolvimento da linguagem e estudar os principais transtornos e dificuldades de linguagem em crianças. A leitura de Jean Piaget e de Hermine Sinclair, psicolinguista piagetiana, me orientou para a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra onde realizei meu doutorado em Ciências da Educação, mais especificamente, no campo da Didática de Línguas. O meu orientador em Genebra foi o professor Jean-Paul Bronckart<sup>1</sup> e minha tese "Atividade linguageira e funcionamento dos tempos verbais" foi sobre o funcionamento dos tempos verbais na escrita dos alunos. Todos os trabalhos dos anos 80 e 90 são pesquisas sobre o ensino das línguas em colaboração, principalmente com Jean-Paul Bronckart e Bernard Schneuwly<sup>2</sup>; primeiro sobre as capacidades e as dificuldades dos aprendizes na escrita, depois sobre os dispositivos para o ensino, mais especificamente, as sequências didáticas centradas

na teoria dos gêneros textuais, em um primeiro momento os gêneros escritos e, em seguida, sobre o ensino dos gêneros orais. No novo milênio, Bernard Schneuwly e eu reorganizamos a equipe de pesquisa GRAFE – Grupo de Pesquisa e Análise do Francês Ensinado –, e iniciamos uma nova etapa de trabalhos, agora com o objetivo de compreender as práticas do ensino de língua. Esta equipe de pesquisa tem por finalidade compreender os objetos ensinados e as atividades nas aulas de língua. Ligado ainda a esta equipe de pesquisa, atualmente, coordeno também outra equipe GRAFE-FORENIDIF que trabalha sobre a formação dos professores de língua, analisando os objetos e as práticas de formação. Acredito que muitos anos de trabalhos e de publicações sempre em equipe, tanto com os pesquisadores da Universidade de Genebra, quanto com os de outras universidades europeias (espanholas, francesas, portuguesas e belgas, principalmente) canadenses, argentinas, colombianas e brasileiras, como também os trabalhos em colaboração com os professores que atuam em diferentes níveis escolares e os formadores de professores, constituem o meu trabalho como pesquisador e apresenta meu engajamento com o quadro geral da perspectiva teórica do interacionismo social com o qual interajo.

**REVISTA NUPEM:** O seu trabalho inicial, desenvolvido no campo da Didática de Línguas, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra (FAPSE/UNIGE) tem a gênese no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), tal como podemos notar em Bronckart (1999), em que a tese defendida por você é apresentada como uma das pesquisas que contribuiu para a constituição da base teórico-metodológica do ISD. Nesta obra, o ISD é apresentado como uma teoria de base monista e marxista, além de vigotskiana. Quais elementos e/ou conceitos dessas bases você tem adotado?

**Joaquim Dolz:** O Interacionismo Sociodiscursivo tem, em sua origem, autores do início do século XX como Vigotski que, para mim, é o autor fundamental. No entanto, penso que a escola de Genebra com os trabalhos de Jean-Paul Bronckart e de Bernard Schneuwly contribuiu significativamente no desenvolvimento conceitual e experimental do ISD, da mesma maneira que no Brasil Anna Rachel Machado<sup>3</sup>, Roxane Roxo<sup>4</sup>, Malu Matencio, Elvira Lopes Nascimento<sup>5</sup> e Ana Maria Guimarães, entre outros, também o fizeram. Acho que os nossos trabalhos representam uma contribuição importante para compreender a relação entre o ensino e a aprendizagem da linguagem. A teoria dos gêneros textuais aplicada ao ensino das línguas é uma de nossas principais contribuições. Além disso, baseado ainda em Vigotski, os conceitos fundamentais são a noção de interacionismo social aplicada ao desenvolvimento da linguagem, a relação entre ensino-aprendizagem-desenvolvimento, a noção de

ferramenta psicológica e a relevância da língua. São esses conceitos que vão subsidiar mais precisamente a discussão que fazemos sobre os gêneros textuais como ferramentas para a aprendizagem e a noção de progressão curricular que têm também a sua origem na obra de Vigotski. Eu, particularmente, me interesso, mais especificamente, na noção de progressão curricular.

**REVISTA NUPEM: Qual é a relação que você faz entre os conceitos acima citados e os gêneros textuais como ferramentas de ensino-aprendizagem e a progressão curricular?**

*Joaquim Dolz:* Para falar desta relação, em primeiro lugar, devemos ter claro que Vigotski considera que o ensino é a ferramenta fundamental para a aprendizagem e que a aprendizagem é a base do desenvolvimento humano, ou melhor, o desenvolvimento do conhecimento humano. É importante ressaltar também que para ele, esse desenvolvimento é sócio-histórico-cultural, ou seja, será nas relações de interação com os outros, em diferentes ambientes e situações diversas, que um indivíduo terá a possibilidade de desenvolver o pensamento consciente humano, o conhecimento. Para ele, quando uma pessoa chega ao mundo, ela tem disponível todo um conjunto de sistemas, já preparado por gerações anteriores, e que lhe é apresentado pelos adultos pelo uso da linguagem, a mesma linguagem que a constitui e possibilita sua apropriação dos fatos do mundo. Sua posição difere-se, portanto, da posição de Piaget. Para Piaget o desenvolvimento está relacionado à questão biológica, a faixa etária em um processo de maturação e em uma relação entre indivíduo e instrumento. Nessa perspectiva, para haver aprendizagem, o desenvolvimento deveria precedê-la. Por outro lado, para Vigotski, embora ele considere aspectos biológicos, o desenvolvimento ocorre primordialmente por meio da relação entre as pessoas mediadas pelos instrumentos, ou seja, é social. Em segundo lugar, partimos do princípio que o ensino e a aprendizagem precisam de ferramentas de trabalho, e uma das ferramentas principais dos professores de língua, de acordo com a teoria que desenvolvemos, são os gêneros textuais e as sequências didáticas, como já expusemos em diversos trabalhos nossos, sendo o mais conhecido no Brasil a obra organizada por Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro<sup>6</sup> "Gêneros orais e escritos na escola". Quanto a essa noção de gêneros textuais como ferramenta didática, precisamos clarificar que assim o consideramos partindo do pressuposto já dado por diferentes abordagens teóricas sobre os gêneros (de texto ou do discurso), o de que é por meio dos textos, agrupados em gêneros, que as interações humanas acontecem e, trazendo para essa perspectiva os conceitos vigotskianos de desenvolvimento humano e aprendizagem. Neste caso, os gêneros textuais têm um importante papel nesse desenvolvimento e podem ser utilizados como ferramentas no ensino, desde que façamos uma

transposição adequada das diferentes teorias de texto para o contexto escolar. Como proposta dessa transposição, produzimos uma nova ferramenta para o ensino, as sequências didáticas, bem difundida no Brasil, que tem por objetivo principal o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos aprendizes. Em terceiro lugar, a progressão das aprendizagens é pensada como “em espiral” e a nossa interpretação da progressão em espiral de Vigotski se clarifica com a teoria dos gêneros textuais. Os gêneros contemplam toda a diversidade textual existente nas mais diferentes atividades existentes na sociedade humana, retomados com objetivos mais ambiciosos e tornam possível a consolidação de recursos linguísticos, extralinguísticos das aprendizagens anteriores, provocando novas tensões em função da zona proximal de desenvolvimento.



Joaquim Dolz, Colóquio Internacional de pesquisas em sócio-didática de línguas.  
12 de Julho de 2012, *Université di Corsica*.

**REVISTA NUPEM:** No Brasil, seu trabalho sobre a elaboração de Modelos Didáticos (MDs) e as Sequências Didáticas (SDs) de Gêneros Textuais para o desenvolvimento das capacidades de linguagem de um aprendiz de uma determinada língua é extremamente conhecido e difundido, fazendo parte do Programa Nacional de Educação e, conseqüentemente, de Programas Estaduais de forma parcial ou integral (por exemplo, estados de Mato Grosso, São Paulo, Paraná). Em que medida os conceitos que você apresentou na questão anterior podem se relacionar às noções de Modelos Didáticos (MDs) e Sequências Didáticas (SDs) e

**o que você diria para os professores no Brasil que trabalham com esses métodos?**

**Joaquim Dolz:** Para os professores, os conceitos mais importantes são os conceitos de gênero textual, de modelo didático (MD) de gênero e, sobretudo, a noção de sequência didática (SD). Um professor de língua precisa compreender o funcionamento dos discursos nas práticas sociais para poder analisar e avaliar as capacidades dos alunos na oralidade e na escrita. Os modelos didáticos dos gêneros permitem caracterizar as principais dimensões linguísticas dos gêneros para o ensino. As sequências didáticas são as ferramentas experimentadas pela pesquisa para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da expressão oral. Os procedimentos dentro da sequência didática, em primeiro lugar, a apresentação de projetos de leitura e de produção oral e escrita a partir de situações de comunicação bem definidas são considerados como o ponto de partida fundamental e extremamente caro para nós. A produção inicial dos alunos permite uma avaliação situando-os à zona de desenvolvimento proximal (conceito vigotskiano que nós operacionalizamos). O “diagnóstico” a partir da produção inicial do aluno é a base para estabelecer os módulos de trabalho e as atividades escolares sempre centradas no gênero textual (unidade de comunicação que dá sentido ao trabalho na aula e ferramenta didática que ajuda a selecionar os aspectos da linguagem e da língua que podem ser desenvolvidos). A realização de uma produção final permite observar os progressos realizados pelos alunos.

**REVISTA NUPEM:** **As pesquisas brasileiras e os trabalhos desenvolvidos pelas Secretarias de Educação de diferentes estados têm vinculado de forma mais intensiva o trabalho com as SDs voltadas para a produção textual escrita e oral para o ensino de língua “materna”, embora a partir do início do século XXI já tenhamos trabalhos com ênfase em MDs e em SDs para as produções textuais no ensino de línguas estrangeiras. Pensando nisso, quais seriam os cuidados ou as diferenças mais significativas ao elaborar uma SD no ensino de línguas “estrangeiras”?**

**Joaquim Dolz:** Acho que o conceito de SD pode se estender ao ensino de línguas estrangeiras. Nós trabalhamos com Veronica Sanchez<sup>7</sup> e com Santiago Mosquera<sup>8</sup> para o ensino do espanhol como língua estrangeira na Suíça. Com nosso trabalho, podemos afirmar que, ao trabalhar com as SDs neste caso, temos que, primeiramente, ter claro que os obstáculos dos alunos não serão sempre os mesmos e que os trabalhos para o desenvolvimento das dimensões lexicais, das particularidades gramaticais e fonéticas de uma língua são extremamente relevantes no processo de aquisição de uma segunda língua. O gênero textual oral e escrito, neste caso, é uma unidade de ensino muito importante. No ensino de uma língua estrangeira os

gêneros informais da vida cotidiana (como conversação telefônica, diálogos informais, correspondências) são tão importantes quanto os gêneros formais, e é importante que em um processo inicial, eles tenham um lugar de destaque. Digo isso porque as etapas de progressão são diferentes e as dimensões textuais que merecem um desenvolvimento em cada progressão também. Para ilustrar, podemos pensar no fato de que alunos letrados, após terem apropriado a língua escrita em um determinado gênero em sua língua primeira, podem transferir alguns conhecimentos gerados por essa apropriação (conhecimentos sobre o plano do texto, estratégias retóricas, etc.) para a compreensão e a aprendizagem na língua estrangeira. Em relação à avaliação das produções orais, elas têm particularidades. A produção oral implica não somente a língua, mas também dimensões paralinguísticas como as atitudes corporais, os gestos, a mímica facial, a dinâmica do movimento na apresentação, a intensidade da voz, a entonação expressiva, as pausas, etc. Certas características são particulares dos gêneros orais: uma exposição oral é um monólogo e uma entrevista é um diálogo. Os critérios e os indicadores para a avaliação dependem dos gêneros. Por exemplo, numa entrevista, temos que observar a capacidade de formular questões do aluno-entrevistador e de retomar as respostas do entrevistado como vocês estão fazendo nesta entrevista. Acho também importante poder gravar as produções orais para poder fazer uma análise mais precisa e, sobretudo, para que aluno possa autoavaliar a sua própria produção. Eu sou muito positivo em relação à SD para o ensino de línguas estrangeiras. Os trabalhos de Vera Cristóvão<sup>9</sup> para o ensino do inglês no Brasil, os trabalhos da equipe de Itziar Idiazabal<sup>10</sup> sobre o ensino bilíngue e os meus próprios trabalhos sobre o ensino do espanhol como língua estrangeira mostram essa possibilidade. Entretanto, acredito que nós precisamos ainda de novas pesquisas e de trabalhos de engenharia didática para sistematizar um trabalho que possa ser mais “satisfatório” ou mais rentável para uma nova perspectiva.

**REVISTA NUPEM:** Em uma de nossas questões, utilizamos língua “materna” e língua “estrangeira” entre aspas por sabermos que atualmente você não tem adotado esses termos. Em seus novos trabalhos você faz opção aos termos “língua primeira” e “língua segunda”. Você poderia nos explicar o motivo dessa alteração? E em contextos brasileiros, em que isso influenciaria o ensino de línguas?

**Joaquim Dolz:** Eu sempre evito o termo língua “materna”, não somente porque o considero um sexista e politicamente incorreto (nós, os homens, também participamos nas primeiras interações das crianças no ensino e no desenvolvimento da linguagem), mas, sobretudo, porque o termo “naturaliza” a aprendizagem que se apresenta como uma simples herança patrimonial. O desenvolvimento

da língua exige condições e interações que não se limitam a uma simples transmissão materna, mas a uma verdadeira construção nas interações.

**REVISTA NUPEM: Sabemos que a compreensão e interpretação textual passam por vários estágios no processo da ação de leitura. De que forma a SD pode contribuir para que esse processo realmente possa acontecer, levando o aluno-leitor a compreender, interpretar e desenvolver níveis de generalização e síntese cada vez mais complexos, ou em outras palavras, possa desenvolver suas funções psíquicas superiores?**

*Joaquim Dolz:* A sua questão é muito interessante, mas é difícil uma resposta simples. Em primeiro lugar, a compreensão textual é um processo de interação muito complexo que depende da situação de leitura, da tarefa e do horizonte de leitura fixado pelo leitor. Um aluno pode ler em alta voz corretamente um poema do poeta português Fernando Pessoa e não compreender seu significado e nem os múltiplos sentidos que o poema possa ter. A análise do texto pelo professor permite antecipar os obstáculos de leitura segundo os diferentes níveis dos alunos. A análise da tarefa de leitura, pelo professor, antes de sua realização, bem como, a análise a priori das capacidades de leituras dos alunos, permite ao professor escolher o texto diante das dificuldades dos alunos. Cada texto e cada gênero textual desenvolvem características particulares. Há diferença na leitura de uma *novela de intriga* e uma *crônica do jornal* ou ainda de um *poema* de Pessoa. As atividades de leitura devem ser adaptadas ao gênero e ao texto particular. As operações cognitivas de generalização e de síntese são importantes, mas podem ter uma finalidade social (publicação de uma síntese de um livro para futuros leitores), como também o são as operações cognitivas para compreender as informações elípticas ou postas em relação às diferentes informações que permitem dar um sentido geral ao texto. O mais importante para o desenvolvimento desta perspectiva, falando rapidamente, é que os programas e currículos escolares e a formação docente precisam desenvolver um trabalho importante para diversificar e melhorar as atividades de leitura. Ler é compreender e nós pretendemos desenvolver um letramento prático e crítico. No caso particular da esfera literária, os textos têm que ser situados no contexto histórico e a interpretação pode ser histórica também. Machado de Assis e Fernando Pessoa podem ser interpretados atualmente de maneira diferente de sua época. Assim os comentários históricos são imprescindíveis para contextualizar essas diferentes interpretações. Precisamos frisar que a leitura é uma prática social e que, como tal, serve também para desenvolver a cultura, para descobrir estilos diferentes da escrita e desenvolver uma capacidade de avaliação estética.

**REVISTA NUPEM: Você acredita que possam existir sequências didáticas referentes especificamente à compreensão e à interpretação textuais ou o desenvolvimento dessas duas capacidades estariam implícitas e vinculadas às sequências didáticas para a produção textual escrita?**

*Joaquim Dolz:* Elas existem e acho que com muito bons resultados. Você pode, por exemplo, apresentar um relato de intriga acompanhado de uma sequência didática com atividades lúdicas interessantes para desenvolver o “espírito de detetive” do leitor para descobrir os índices e as armadilhas do escritor de enigmas. Tenho um artigo com Sandrine Aeby-Daghé<sup>11</sup> “Stratégies d’enseignement de la lecture lors de l’écriture de divers genres de textes” publicado na revista “Langage & Pratique” (2007), que aborda justamente esta questão. Tratamos do uso de estratégias de leituras no desenvolvimento de sequência didáticas elaboradas para a produção escrita. E, um outro artigo, com Roxane Gagnon<sup>12</sup> “Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit”, publicado na revista “Pratiques” (2008) que será publicado em português<sup>13</sup> na obra que está sendo organizado por Luzia Bueno<sup>14</sup>. Estes dois artigos podem ajudar a compreender a nossa perspectiva.

**REVISTA NUPEM: Além das pesquisas que você desenvolve voltadas para os MDs e SDs para o ensino de línguas primeira e segunda, em 2010, você iniciou um novo projeto denominado FORENDIF que se reporta à formação e ao trabalho dos professores de língua francesa, mais precisamente, como esses professores colocam em evidência os objetos de ensino a serem apreendidos pelos alunos. Quais os princípios teóricos e metodológicos que subjazem a este projeto e em que medida podemos relacionar o trabalho docente a esses objetos de ensino?**

*Joaquim Dolz:* Muito obrigado pela questão que me permitirá falar das minhas pesquisas mais atuais. Atualmente nós, da equipe FORENDIF, estamos analisando 20 sequências de formação de sete instituições de formação docente na Suíça. É muito interessante ver como os formadores e os futuros professores falam do ensino da escrita. Notamos que os objetos tratados e os saberes desenvolvidos são muito diferentes entre todos os professores. As sequências de formação podem durar meia hora ou três meses de trabalho, mas hoje sabemos quais são os principais saberes apresentados (geralmente de engenharia didática), as principais teorias mobilizadas e os gestos profissionais que os formadores procuram desenvolver. Os princípios metodológicos da pesquisa consistem em observar, transcrever e sintetizar com uma ferramenta particular, a sinopse, o trabalho do formador. A partir dos dados da pesquisa podemos identificar os

objetos da formação (saberes desenvolvidos sobre a língua, o ensino, os alunos, os programas, as práticas das aulas, dentre outros) e as atividades de formação para o desenvolvimento de práticas e gestos profissionais. No próximo ano, poderemos apresentar os principais resultados da pesquisa.

**REVISTA NUPEM:** Na questão anterior você falou sobre “sequências de formação”, “sinopses” e “gestos profissionais”. Você poderia explicar o que são?

*Joaquim Dolz:* A observação das práticas ordinárias de ensino põe em evidência a organização do trabalho do professor em sequências de ensino. Uma sequência de ensino é uma série de atividades escolares sobre um objeto de aprendizagem como, por exemplo, a leitura de um texto, a produção de um gênero textual, o trabalho sobre uma categoria gramatical, o análise de um texto literário, etc. No caso da formação profissional dos professores, nós observamos que as atividades de formação sobre um tema (o ensino da produção escrita, por exemplo) se organizam também sequencialmente, formando, portanto, “sequências de formação”. Do ponto de vista da pesquisa, a análise das sequências de ensino e de formação é reduzida a um instrumento de pesquisa que chamamos de *sinopse*. A sinopse permite reduzir a informação. Ela é um procedimento técnico que a equipe GRAFE elaborou e que ajuda a identificar as atividades escolares e de formação na ordem e na hierarquia que se produzem. Graças às sinopses, podemos caracterizar as estruturas das sequências de ensino e de formação. Em relação aos gestos profissionais dos professores e dos formadores, consideramos que são as formas características de suas intervenções no trabalho. Assim, para formarmos os futuros professores precisamos conhecer os gestos que caracterizam a sua profissão.

**REVISTA NUPEM:** Neste caso gestos profissionais estariam relacionados à noção de gestos didáticos fundadores e específicos também trabalhados pela equipe GRAFE? No campo do trabalho docente, o que e quais seriam esses gestos fundadores e específicos?

*Joaquim Dolz:* O termo gesto profissional é geral. Ele nos permite caracterizar as funções e as tarefas do professor independentemente da matéria de ensino, como por exemplo, distribuir o trabalho aos alunos, utilizar os materiais escolares, assegurar a disciplina na aula, avaliar os trabalhos, etc. Nós falamos de gestos didáticos para insistir nos gestos característicos dos professores de uma matéria como a língua portuguesa, por exemplo. Tentamos responder que gestos particulares tem o professor quando ensina a leitura, o vocabulário, a gramática e a escrita. Os gestos didáticos são os gestos do professor

quando leva em consideração a matéria de ensino e os objetos de ensino. As pesquisas do GRAFE identificou cinco gestos didáticos fundadores: 1) a “criação de dispositivos didáticos”: o professor trabalha criando atividades e suportes para realizar as atividades escolares; 2) a “presentificação e a elementarização” do saber, gesto que permite a focalização da atenção do aluno; 3) “a memória didática”, recordar o trabalho precedente e antecipar o trabalho futuro é um gesto importante para articular as diferentes atividades; 4) a *regulação dos aprendizes*, gesto de interação com alunos pelo diálogo para tratar e superar os obstáculos e as dificuldades dos alunos; e 5) a *institucionalização* dos novos saberes: gesto que consiste em fixar o saber elaborado coletivamente ainda que seja provisoriamente.

**REVISTA NUPEM:** Além das pesquisas que desenvolve, de sua participação e coordenação nos projetos FORENDIF e GRAFE, você tem mantido um trabalho de colaboração com alguns grupos de pesquisa do Brasil. Como seria essa colaboração e como você avalia a produção de conhecimento resultantes desse trabalho? Você percebe semelhanças e diferenças entre as pesquisas desenvolvidas por esses grupos no Brasil e em Genebra?

*Joaquim Dolz:* O Brasil vive atualmente um momento histórico. O desenvolvimento da escola e da formação docente é muito importante pelo desenvolvimento geral do país. Eu gostei muito do trabalho com Anna Rachel Machado e Malu Matêncio, lamentavelmente levadas prematuramente. Também gostei muito da minha participação nas Olimpíadas de língua Portuguesa. Gostaria de poder continuar a participar nos projetos educativos e, sobretudo, de pesquisas com as equipes brasileiras. Agora, tenho a consciência de que falo e escrevo o português, ainda de maneira imperfeita, mas suficiente para um trabalho interessante. A minha promessa à Anna Rachel Machado foi de continuar a colaboração entre meu grupo de pesquisa e os diferentes grupos de pesquisa que ela orientou e estimulou o desenvolvimento no Brasil e espero modestamente poder fazê-lo. Acho que todas as pesquisas em didática das línguas e destinadas a conhecer e a melhorar as práticas dos professores e dos formadores dos professores são particularmente importantes para a língua portuguesa e para a realidade social e educativa do Brasil. Espero poder continuar a navegar com vocês nesses e em outros novos projetos.

**REVISTA NUPEM:** Gostaríamos de agradecer imensamente a sua disponibilidade mais uma vez e deixar esse espaço aberto para, caso achar necessário, acrescentar algo em relação ao seu trabalho ou suas pesquisas.

**Joaquim Dolz:** Fernando Pessoa diz "Nós nunca nos realizamos. Somos dois abismos – um poço fitando o céu.". Espero que os abismos da pesquisa suíça e brasileira tenham projetos comuns fitando o futuro. Sinceramente, o trabalho de engenharia didática e de observação das práticas é fundamental para vocês e para nós. A pesquisa é um abismo, principalmente, se os meios são insuficientes. No entanto, as perspectivas são muito importantes. Temos que compreender que as finalidades são importantes. O futuro é o dos novos pesquisadores. O futuro do conhecimento é o dos novos pesquisadores, como os destinatários dessa revista.

### **Notas**

\* Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná/UFPR. Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Grupos de pesquisa Linguagem e Educação/CNPq e Linguagem, Desenvolvimento, Educação e suas Relações (LIDERE/CNPq). E-mail: alessandrafacilcam@yahoo.com.br

\*\* Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC/SP. Doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Grupo de pesquisa ALTER/CNPq. E-mail: carlamessias@yahoo.com.br

\*\*\* Agradecimentos especiais aos participantes do grupo de pesquisa Linguagem e Educação e ao grupo de estudo O trabalho do professor e a formação docente: contribuições da teoria vigotskiniana para a resignificação docente por sua valiosa contribuição nas discussões sobre aprendizagem e desenvolvimento, bem como na elaboração de algumas questões.

<sup>1</sup> Professor Dr. Jean-Paul Bronckart – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra (FAPSE-UNIGE), coordenador do grupo de pesquisa Langage, Action et Formation (LAF) desde 2001.

<sup>2</sup> Professor Dr. Bernard Schneuwly – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra (FAPSE-UNIGE) e coordenador do grupo de pesquisa Didactique des langues et formation des enseignants: analyse du français enseigné – GRAFE.

<sup>3</sup> Professora Dr<sup>a</sup> Anna Rachel Machado (1943-2012) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, coordenadora do grupo de pesquisa ALTE/CNPq (2004 a 2012).

<sup>4</sup> Professora Dr<sup>a</sup> Roxane Helena Rodrigues Rojo – chefe do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas, coordenadora do grupo de pesquisa Livro Didático de Língua Portuguesa: Produção, Perfil e Circulação – LCP-Propertil/CNPq e pesquisadora 1C do CNPq.

<sup>5</sup> Professora Dr<sup>a</sup> Elvira Lopes Nascimento – Universidade Estadual de Londrina e coordenadora do grupo de pesquisa Gêneros textuais e mediações formativas – GEMFOR/CNPq.

<sup>6</sup> Professora Dr<sup>a</sup> Glais Sales Cordeiro – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Membro do grupo GRAFE.

<sup>7</sup> Verônica Sanchez, doutora em Ciências da Linguagem, colaboradora de investigação pós-doc e membro do grupo de pesquisa GRAFE-FORENDIF.

<sup>8</sup> Santiago Mosquera, psicólogo educativo, doutorando em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra, colaborador de pesquisa e membro do grupo de pesquisa FORENDIF.

<sup>9</sup> Professora associada da Universidade Estadual de Londrina (UEL), membro do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) e líder do grupo de pesquisa Linguagem e Educação. Bolsista de Produtividade em Pesquisa pela Fundação Araucária.

<sup>10</sup> Professora da Universidade do País Vasco (Euskadi, Espanha) especialista no ensino bilíngue e responsável da cátedra da UNESCO sobre o patrimônio linguístico da humanidade, autora de numerosos trabalhos sobre o ensino de línguas minorizadas.

<sup>11</sup> Sandrine Aeby-Daghé, doutora da equipe GRAFE, da Universidade de Genebra, Suíça.

<sup>12</sup> Roxane Gagnon, doutora e colaboradora da equipe GRAFE-FORENDIF, da Universidade de Genebra, Suíça.

<sup>13</sup> Traduzido por Anna Rachel Machado e Carla Messias Ribeiro da Silva, mestre e doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

<sup>14</sup> Profa. Dra. Luzia Bueno – Universidade São Francisco (Itatiba-SP) e coordenadora institucional do PIBID-CAPES. Membro dos grupos de pesquisa Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações – ALTER-CNPq; Langage, Action et Formation – LAF; Pensamento e Linguagem – GPPL.

Recebido em: agosto de 2012.  
Aprovado em: setembro de 2012.