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

MARIANA CASEMIRO BARIONI

**O professor iniciante de FLE:
desafios e possibilidades de seu trabalho**

São Paulo

2016

MARIANA CASEMIRO BARIONI

**O professor iniciante de FLE:
desafios e possibilidades de seu trabalho**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Letras, Língua e Literatura Francesa.

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliane Gouvêa Lousada

São Paulo

2016

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

Ficha Catalográfica

BARIONI, Mariana Casemiro. O professor iniciante de FLE: desafios e possibilidades de seu trabalho. São Paulo. 325pp. 2016.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Área de concentração: Línguas Estrangeiras Modernas e Estudos Linguísticos em Francês.

Orientadora: Prof^ª. Dr^a Eliane Gouvêa Lousada.

Palavras-chave: Professor iniciante; Interacionismo Sociodiscursivo; Clínica da Atividade; Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação; documentos de orientação; Instrução ao Sósia; diários de aula; prescrições; formação de professores.

Nome: BARIONI, Mariana Casemiro

Título: O professor iniciante de FLE: desafios e possibilidades de seu trabalho

Dissertação apresentada no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Letras, Língua e Literatura Francesa.

Aprovada em: ____/____/____.

Banca Examinadora

Profª Drª Eliane Gouvêa Lousada

Julgamento:_____

Instituição: Universidade de São Paulo

Assinatura:_____

Profª Drª Luzia Bueno

Julgamento:_____

Instituição: Universidade São Francisco

Assinatura:_____

Profª Drª Ermelinda Barricelli

Julgamento:_____

Instituição: Faculdade Método de São Paulo

Assinatura:_____

Profª Drª Anise D'Orange Ferreira
(suplente)

Julgamento:_____

Instituição: Universidade Estadual Paulista

Assinatura:_____

Profª Drª Veronique Braun Dahlet
(suplente)

Julgamento:_____

Instituição: Universidade de São Paulo

Assinatura:_____

Profª Drª Vera Lopes Cristovão
(suplente)

Julgamento:_____

Instituição: Universidade Estadual de Londrina

Assinatura:_____

*À minha irmã, Júlia, que tudo comigo
partilha: das risadas gostosas nas
madrugadas às dores e delícias dessa vida.*

AGRADECIMENTOS

Nessa jornada acadêmica de três anos, repleta de sorrisos e lágrimas, foram muitas as pessoas que caminharam ao meu lado, de longe ou de perto fisicamente, tornando-a menos árdua e mais colorida. Por dividirem comigo as vitórias, os momentos difíceis e todo o aprendizado, minha mais sincera gratidão:

À minha orientadora, Eliane, por me ensinar tantas coisas além da pesquisa e por ter sido sempre muito atenciosa comigo, desde 2009. Ainda, por ter sido minha primeira professora de francês e um grande exemplo de profissional.

Às professoras Ermelinda Barricelli e Luzia Bueno: por terem acompanhado carinhosamente este trabalho. Por terem sido gentis e amáveis nas discussões e correções no exame de qualificação, contribuindo generosamente à pesquisa e, também, por terem aceitado participar da banca da defesa.

À CAPES, pela bolsa, sem a qual a realização desta pesquisa não teria sido possível.

Aos colegas do grupo de pesquisa ALTER-AGE, pela partilha de discussões interessantes e pelos novos olhares enriquecedores fornecidos aos dados desta pesquisa. Em especial, à Fer e à Flávia, por terem participado deste estudo e por terem sido sempre tão queridas.

Às professoras Janette Friedrich e Katia Kostulsci, pela atenção despendida aos dados dessa pesquisa, tecendo valiosos comentários e contribuições.

À minha irmã, Júlia, a quem eu dedico esta dissertação, por me lembrar que somos fortes quando eu esqueço e o quão prazeroso é aprender é fazer o que gostamos.

À minha vovó, Verônica, por ter me ensinado a fazer tudo com amor e que é melhor aprender por ele do que pela dor.

Ao meu pai, Marcos, por ter sempre me incentivado a estudar e ter uma profissão da qual gostasse e me orgulhasse.

À tia Mônica, por nunca ter medido esforços em prol do bem-estar dos *Barioni*.

À minha mãe, não mais presente fisicamente entre nós, também professora e que plantou em mim o gosto pelo aprender e que me ensinou a ser sempre forte.

Aos outros membros da minha família, que mesmo a 320 km de distância sempre estiveram por perto: à tia Maida, pelo carinho e bons papos; ao tio Zé, pelas risadas; ao tio Mauro, pelos passeios divertidos; à Mateus e Elaine, pela atenção de sempre; aos meus

primos: Jackeline, Michel e Marcel, por terem sido primos-irmãos tão presentes até hoje. E à Melissa, priminha caçula, que, quando possível, me dá a honra de acompanhar seu crescimento e desenvolvimento.

Ao meu namorado, Klaus, que acompanhou de perto a maioria das lágrimas e sorrisos deste trabalho. De quem o apoio e o carinho foram fundamentais, especialmente na reta final.

À família Contiero, pela acolhida carinhosa, sobretudo na época da escrita do exame de qualificação, e pelo carinho e atenção comigo.

A Mirella Monique e Jéssica Ribeiro, *Mi* e *Jé*, amados presentes que a USP me deu, pela comunhão das alegrias, sorrisos, conquistas, tristezas e dificuldades; por eu poder chamá-las de *bests*.

A Luciano Tocaia, *Lu*, amigo de luz, pelos importantíssimos encorajamentos e deliciosas risadas.

A Marcos Tibau, amigo tão amado, por todo o carinho e cuidado comigo, por compartilhar as alegrias e dificuldades de nossa profissão e dessa vida.

A Thiago Jorge Ferreira Santos, *Thiagô*, por todas as ajudas desde a graduação, pelas as discussões teórico-metodológicas e pelas aventuras da vida acadêmica.

A Marcos Menezes, por todo o apoio e todas as conversas que me ajudaram tantas vezes a me sentir melhor.

A Alcione Sanna, *Alci*, inicialmente coordenadora e hoje grande amiga, por ter acreditado em mim lá no início de 2012, por tudo o que me ensinou e ensina e pelo apoio carinhoso e atencioso de sempre.

A Priscila Melão, por ter me mostrado, tantas vezes, que o sofrimento passa e a alegria dessa vida, que é o que importa, fica.

A Clarissa Picasso, minha psicóloga, que tanto me ajuda e me ensina sobre mim mesma, me mostrando que sempre é possível olhar a realidade de outra perspectiva.

A Rogério Menale, pelos devaneios, desabafos, risadas e partilha de sonhos.

A Pablo Martins, pela *very good* e generosa tradução do resumo da dissertação.

A Thamires Araújo, *Thami*, pelo ótimo trabalho de transcrição dos dados.

A Rogério Venturinelli, *Ventura*, ex-aluno sempre gentil e de extrema generosidade, me salvando num momento de desespero tecnológico.

Por fim e mais importante, a Deus: sem Ele, não somos nada.

Perceber as coisas de outra maneira é ao mesmo tempo adquirir outras possibilidades de ação em relação a elas

Vygotski

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo estudar a relação do professor iniciante de FLE com sua atividade e seu posicionamento diante das orientações/prescrições para seu trabalho, tendo como contexto de pesquisa uma escola particular de língua francesa localizada em uma cidade no interior do Estado de São Paulo, onde trabalhava a professora participante da pesquisa. O quadro teórico e metodológico que fornece o eixo central deste estudo é o Interacionismo Social (VYGOTSKI, 1984; 2008), de onde se originam suas vertentes também aqui adotadas: o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2004; 2006; 2008; 2010; 2011; BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO, 2004; 2007; 2009a; 2009b;) e duas das Ciências do Trabalho, a Clínica da Atividade (CLOT, 1995; 2001a; 2001b; 2006a; 2006b; 2008; 2010; 2012; 2013; FAÏTA, 2002; 2004) e a Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação (AMIGUES, 2002; 2003; 2004; 2009; SAUJAT, 2002; 2003; 2004; AMIGUES; FÉLIX; ESPINASSY, 2014). A fim de analisar nossos dados, além do quadro teórico-metodológico proposto por Bronckart (1999; 2006), servimo-nos também dos estudos de Bulea (2010), Kerbrat-Orecchioni (2006). Maingueneau (1989) e Marcuschi (1999) para enriquecer nossas análises. A metodologia desta pesquisa consistiu na coleta e análise dos documentos de orientação existentes na situação de trabalho da professora iniciante participante desta pesquisa, bem como de duas entrevistas de Instrução ao Sósia (2001b) realizadas com ela e dos diários de aula produzidos pela professora participante, em que ela registrou suas impressões e sentimentos suscitados a partir de suas aulas. Através das análises de nossos dados, procuramos investigar o papel das prescrições (explícitas e implícitas) na situação de trabalho de nossa professora participante, os protagonistas de sua situação de trabalho bem como as implicações do uso da Instrução ao Sósia e dos diários de aula em processos de formação de professores iniciantes. Os resultados de nossas análises revelam a grande influência das prescrições explícitas e implícitas no agir do professor, sendo que elas podem vir a tolher seu poder de agir e prejudicar sua saúde no trabalho (CLOT, 2010; 2013). Vimos que, como protagonistas da situação de trabalho do professor iniciante, há a coordenadora pedagógica, o coletivo de professores e os alunos, instância também prescritora e responsável pelas intenções de mudanças do agir da professora. Finalmente, vimos que as entrevistas de Instrução ao Sósia e os diários de aula podem ser instrumentos que atuam na aprendizagem do *métier* e, possivelmente, no desenvolvimento do professor iniciante. Sabendo que o estudo do trabalho do professor iniciante pode ajudar a ampliar os conhecimentos do *métier* do professor (SAUJAT, 2004), ressaltamos a importância desta pesquisa para o campo da formação de professores, não apenas de francês como, também, de outras disciplinas.

Palavras-chave: Professor iniciante; Interacionismo Sociodiscursivo; Clínica da Atividade; Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação; documentos de orientação; Instrução ao Sósia; diários de aula; prescrições; formação de professores.

ABSTRACT

This thesis has as its main objective to study the relationship between the FSL beginning teachers and their activity, as well as their position towards the guidance/prescription to their work, having as research background a French private school at the countryside of the state of São Paulo where the teacher who is also the research participant worked. The theoretical and methodological framework that supplies the pivoting point of this research is the Social Interactionism (VYGOTSKI, 1948; 2008), from which come its branches, which were also used in this paper: the Socio-discursive Interactionism (BRONCKART, 1999; 2004; 2006; 2008; 2010; 2011; BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO, 2004; 2007; 2009a; 2009b;) and two of the Work Sciences, the Activity Clinic (CLOT, 1995; 2001a; 2001b; 2006a; 2006b; 2008; 2010; 2012; 2013; FAÏTA, 2002; 2004) and the Activity Ergonomics of the Education Professionals (AMIGUES, 2002; 2003; 2004; 2009; SAUJAT, 2002; 2003; 2004; AMIGUES; FÉLIX; ESPINASSY, 2014). To analyze our data, besides the theoretical and methodological framework proposed by Bronckart (1999; 2006), we also used the studies by Bulea (2010), Kerbrat-Orecchioni (2006), Maingueneau (1989) and Marcuschi (1999) to enrich our analyses. The methodology of this research consisted of collecting and analyzing the guidance documents which existed in the work situation of the beginning teacher participant of this research, as well as two interviews from Instruction to the Double (2001b) done with her and the teacher's diaries produced by the participant teacher, where she registered her impressions and the feelings aroused from her classes. Through the analyzes of our data, we attempted to investigate the role of the prescriptions (explicit and implicit) in the work situation of our participant teacher, the protagonists of her work situation as well as the implications of the use of Instruction to the Double and the teacher's diaries in the processes of beginning teachers' development. The results of our analyzes show the great influence from the explicit and implicit prescriptions on the way the teacher performed, showing that they can come to hinder their power of performing and harm their well-being at work (CLOT, 2010 ; 2013). We realized that, as protagonists on the work situation of the beginning teacher, there are the pedagogical coordinator, the group of teachers and the students, who are also a prescribing instance responsible for the changing intentions on the teacher's way of acting. Finally, we realized that the interviews from the Instructions to the Double and the teacher's diaries can be tools that operate on the *métier* learning process and possibly, on the development of the beginning teacher. Knowing that the study on the beginning teacher's work may help to broaden the knowledge of the *métier* of the teacher (SAUJAT, 2004), we highlight the importance of this research in the teachers' development field, not only for French, but also for other subjects.

Keywords: beginning teachers; Socio-discursive Interactionism; Activity Clinic; Activity Ergonomics of the Education; guidance documents; Instruction to the Double; teacher's diaries; prescriptions; teachers' development.

RÉSUMÉ

Ce mémoire a pour but d'étudier la relation du professeur débutant de FLE avec son activité et sa position face aux orientations/prescriptions pour son travail, ayant comme contexte une école privée de langue française située à l'intérieur de l'État de São Paulo, où la professeure-participante de cette recherche travaillait. Le cadre théorique et méthodologique qui fournit l'axe central de cette étude est l'Interactionnisme Social (VYGOTSKI, 1984; 2008), sur lequel se basent les deux volets théoriques que nous avons adoptés : l'Interactionnisme Sociodiscursif (BRONCKART, 1999; 2004; 2006; 2008; 2010; 2011; BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO, 2004; 2007; 2009a; 2009b;) et deux des sciences du travail, la Clinique de l'Activité (CLOT, 1995; 2001a; 2001b; 2006a; 2006b; 2008; 2010; 2012; 2013; Faïta, 2002, 2004) et l'Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation (AMIGUES, 2002; 2003; 2004; 2009; SAUJAT 2002; 2003; 2004; AMIGUES; FELIX; ESPINASSY, 2014), aussi ici adoptés. Afin d'analyser nos données, au-delà du cadre théorique et méthodologique proposé par Bronckart (1999, 2006), nous employons aussi les études de Bulea (2010), Kerbrat-Orecchioni (2006). Maingueneau (1989) et Marcuschi (1999) pour enrichir nos analyses. La méthodologie de cette recherche a consisté en la collecte et l'analyse des documents d'orientation existants dans la situation de travail de la professeure débutante participante de cette recherche, ainsi que de deux entretiens d'Instruction au Sosie (2001b) réalisés avec elle et des journaux de cours produits par la professeure-participante, où elle a enregistré ses impressions et sentiments issus de ses cours. À travers l'analyse de nos données, nous avons cherché à étudier le rôle des prescriptions (explicites et implicites) dans la situation de travail de notre enseignante participante, les protagonistes de sa situation de travail aussi bien que les implications de l'utilisation de l'Instruction au Sosie et des journaux de cours dans les processus de formation de professeurs débutants. Les résultats de nos analyses montrent la grande influence des prescriptions explicites et implicites dans l'agir du professeur, vu qu'elles sont susceptibles de réduire son pouvoir d'agir et nuire à sa santé dans le travail (CLOT, 2010; 2013). Nous avons vu que, en tant que protagonistes de la situation de travail de la professeure débutante, il y a la coordinatrice pédagogique, le collectif de professeurs et les élèves, instance productrice de prescriptions et également responsable des changements d'intentions de l'agir de la professeure. Finalement, nous avons vu que les entretiens d'Instruction au Sosie et les journaux de cours peuvent être des instruments qui opèrent dans l'apprentissage du métier et, possiblement, dans le développement du professeur débutant. Sachant que l'étude du travail de l'enseignant débutant peut aider à augmenter les connaissances sur le métier de professeur (SAUJAT, 2004), nous insistons sur l'importance de cette recherche dans le domaine de la formation d'enseignants, non seulement de français mais aussi ceux d'autres disciplines.

Mots-clés: professeur débutant ; Interactionnisme Sociodiscursif ; Clinique de l'Activité ; 'Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation ; documents d'orientation ; Instruction au Sosie ; journaux de cours ; prescriptions ; formation d'enseignants.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....	17
1. Contexto e histórico da pesquisa.....	18
2. Objetivos	25
3. Organização da dissertação	26
CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	28
1. O Interacionismo Social	29
1.1. Os instrumentos psicológicos e o desenvolvimento.....	31
1.2. O Interacionismo Sociodiscursivo	33
1.3. O agir para o ISD	34
1.4. O trabalho como forma de agir e a análise das situações de trabalho	35
1.5. O modelo de análise de textos.....	36
1.5.1. A infraestrutura geral do texto.....	40
1.5.2. Os mecanismos de textualização.....	44
1.5.3. Os mecanismos enunciativos.....	45
1.5.4. As figuras de ação	47
2. Aportes das ciências do trabalho.....	51
2.1. O trabalho em perspectiva.....	51
2.2. A Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade	55
2.3. O trabalho do professor	61
2.4. O professor iniciante	63
2.5. Métodos de intervenção e transformação das situações de trabalho	65
2.6. Os diários nos processos formativos	69
CAPÍTULO III – METODOLOGIA.....	71
1. Contexto e participantes	72
1.1. A escola de francês.....	72
1.2. Participantes da pesquisa.....	77
1.2.1. A professora participante	78
1.2.2. A condutora das Instruções ao Sósia.....	79
1.2.3. A pesquisadora-professora	79
2. Etapas de coleta e produção de dados	80
2.1. Coleta dos documentos de orientação	84
2.2. Produção dos diários de aula	85
2.3. Realização das entrevistas de Instrução ao Sósia	87
3. Procedimentos de seleção dos dados	91

4. Procedimentos de análises dos dados.....	92
CAPÍTULO IV – RESULTADOS DAS ANÁLISES	94
1. Contexto de produção	95
2. Infraestrutura geral dos textos	105
3. Mecanismos de textualização	130
4. Mecanismos Enunciativos	137
5. Figuras de ação	144
6. Comparando os dados.....	149
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
1. Discussão dos resultados	152
2. Conclusões.....	173
Referências Bibliográficas.....	178
APÊNDICES	186
APÊNDICE A – Transcrição da Entrevista de Instrução ao Sósia 1	186
APÊNDICE B – Transcrição do Retorno ao Coletivo 1	219
APÊNDICE C – Transcrição da Entrevista de Instrução ao Sósia 2.....	232
APÊNDICE D – Transcrição do Retorno ao Coletivo 2	263
APÊNDICE E – Termo de Compromisso 1	275
APÊNDICE F – Termo de Compromisso 2	276
ANEXOS	277
ANEXO A – Normas de transcrição do projeto NURC/SP (PRETI, 1999).	277
ANEXO B – Documentos de orientação 1 - Trabalho_profs.....	279
ANEXO C – Documentos de orientação 2 – Progression E1	281
ANEXO D – Documentos de orientação 3 – Annexe Tableau	294
ANEXO E – Documentos de orientação 4 – Annexe 1 – Cahier de Verbes Élémentaire 1.....	308
ANEXO F – DIÁRIOS DE AULA	315

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Organização das aulas regulares de FLE por níveis	73
Tabela 2: Quantidade de turmas existentes por módulo - 2º semestre de 2014.....	74
Tabela 3: Coleta e Produção de dados e períodos de realização.....	81
Tabela 4: Datas de produção e cursos referentes dos diários de aula	87
Tabela 5: Datas e duração das IS e retornos	90
Tabela 6: Síntese dos dados coletados e dos dados analisados em nossa pesquisa	91
Tabela 7: Perguntas da pesquisa, dados e categorias de análise utilizadas.	93
Tabela 8: Data de realização das IS e respectivos retornos.	100
Tabela 9: Quantidade de diários produzidos referente às turmas de Francisca e períodos	102
Tabela 10: Composição dos turnos dos participantes nos momentos analisados na IS.....	124
Tabela 11: Conteúdos temáticos dos diários de aula	129
Tabela 12: Referências dos pronomes nous e on	133
Tabela 13: Coesão nominal: retomada das figuras humanas	135
Tabela 14: Comparação dos três conjuntos de dados	150
Tabela 15: Protagonistas na situação de trabalho	161

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Texto para exemplificar o modelo de análise do ISD	38
Figura 2: Elementos básicos do trabalho do professor (MACHADO, 2007, p.92)	62
Figura 3: Formação universitária dos professores	75
Figura 4: Tempo de trabalho dos professores na escola	76
Figura 5: Organização de dados (BRONCKART, 2008, p. 132)	82
Figura 6: Organização de nossa pesquisa.....	83
Figura 7: Realização IS e retornos	89
Figura 8: Termo em português presente no documento.....	97
Figura 9: Misto de discurso teórico-interativo	105
Figura 10: Página 2 de "Progression E1"	107
Figura 11: Presença de "on" com valor de "nous" em Progression 1	108
Figura 12: Tipos de sequência presentes em Progression 1	108
Figura 13: Destinatário implícito no uso dos verbos no infinitivo	109
Figura 14: Verbos no infinitivo e destinatário nomeado em "trabalho_profs"	110
Figura 15: Destinatário nomeado - "on" com valor de "nous" – em “Progression 1”	111
Figura 16: Verbos no infinitivo e destinatário não nomeado - Annexe 1 - Cahier des verbes élémentaire 1	111
Figura 17: Exemplo de conexão presente no documento de orientação 1. "trabalho_profs"	131
Figura 18: Exemplo de modalização pragmática.....	137

LISTA DE SIGLAS

ALTER	Análise da Linguagem, trabalho educacional e suas relações
ALTER-AGE	Análise da Linguagem, trabalho educacional e suas relações – aprendizagem, gêneros textuais e ensino
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNAM	<i>Conservatoire National d'Arts et Métiers</i>
ERGAPE	<i>Ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation</i>
FLE	Francês como Língua Estrangeira – <i>Français Langue Étrangère</i>
IS	Instrução ao Sósia
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LAF	<i>Langage, Action, Formation</i>
NURC/SP	Projeto da Norma Urbana Oral Culta – São Paulo

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

On ne peut pas permettre de supporter l'insupportable

Yves Clot

Esta pesquisa inscreve-se no campo da formação e do trabalho do professor de francês como língua estrangeira (doravante FLE), tendo como objetivo estudar a relação do professor iniciante de FLE com sua atividade e seu posicionamento diante das orientações/prescrições para seu trabalho. O contexto específico em que realizamos nossa pesquisa é uma escola particular de língua francesa localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, onde a professora-participante de nossa investigação trabalhava quando iniciamos o presente estudo. Apresentaremos, nas próximas seções, o contexto e histórico de nossa pesquisa, bem como nossos objetivos de maneira mais detalhada e, finalmente, a organização dos capítulos.

1. Contexto e histórico da pesquisa

Uma das minhas indagações desde que comecei¹ a estudar a língua francesa na graduação e vi que queria ser professora de francês era o que eu deveria fazer para tornar-me professora, além de dominar meu objeto de ensino. Conhecer bem a língua francesa bastaria para a minha formação e consequente êxito profissional ou eu precisaria aprender outras coisas? Conforme eu ia estudando e tendo diferentes professores de francês (que me foram importantes exemplos, positivos e negativos), observava suas práticas e concluía que apenas saber falar francês não bastava: era necessário muito mais para ser professora de Francês como língua estrangeira. Mas o quê? Aspectos como a gestão da classe, sua relação com a coordenação do curso e os alunos, os conteúdos que deveriam ser trabalhados, sua organização e as restrições de tempo, os imprevistos em sala de aula: esses eram alguns dos vários aspectos das práticas dos meus professores que me chamavam a atenção, e eu me perguntava como é que eles aprenderam a lidar com todas essas facetas de sua – e na época, futuramente minha – profissão.

Em conversas com amigos que já eram professores, muitas vezes discutimos sobre suas práticas e minhas curiosidades, sobretudo de como é que eles tinham aprendido a ser professores. A grande maioria me dizia que a graduação não tinha sido suficiente, que muita

¹ Utilizaremos a primeira pessoa do singular (eu), quando a referência for à autora da presente pesquisa (Mariana, a professora) e, a primeira pessoa do plural (nós) para indicar a pesquisadora e autora desta dissertação, incluindo as vozes que permeiam este estudo: participantes, orientadora de pesquisa, grupo de pesquisa etc.

coisa foi aprendida na prática, que a experiência era a “grande formadora” e que aquilo que “não havia sido aprendido por amor, foi aprendido por dor” (provérbio brasileiro).

Em agosto de 2010, comecei a dar aulas de francês em uma escola particular de São Paulo; sem ter essa tal “grande formadora”, deparei-me com um problema: “como eu vou dar aula se ninguém nunca me ensinou a fazê-lo? ”. Sem saber ao certo o que eu realizar, iniciei minha carreira profissional enquanto professora de FLE e, em meio a muitas tentativas, acertos e erros, continuei dando aula de francês para brasileiros até setembro de 2012, quando fui para a França trabalhar como professora assistente de português na *Académie² de Bordeaux*, cidade no sudoeste do país. Lá, fiz o que chamei de “caminho contrário”: enquanto no Brasil eu ensinava francês para os brasileiros, na França eu ensinava português brasileiro para os franceses, experiência profissional que enriqueceu minha formação pessoal e profissional e provocou-me ainda mais questões e reflexões sobre o *métier de professeur*.

Em *Bordeaux*, fui assistente de dois professores de português, Laurent e Christine: franceses, experientes e com pleno domínio da língua portuguesa, mas que, assim como eu, na época professora iniciante, enfrentavam problemas, desafios e imprevistos em suas práticas profissionais. Eles conviviam com problemas da tecnologia em classe (quando, por exemplo, a caixa de som não funcionava durante um exercício de compreensão oral) e ficavam ansiosos com as visitas de seus coordenadores às suas aulas³. Esses acontecimentos, entre vários outros, me levavam a constatar que o trabalho do professor não consistia apenas no ensino aos alunos na sala de aula, mas que essa profissão era composta de muitos outros aspectos. A partir dessas reflexões, a formação ao *métier*⁴ em sua totalidade despertava cada vez mais meu interesse.

Ao voltar para o Brasil, conheci Francisca: colega do grupo de pesquisa ALTER-AGE/CNPq⁵, na época também professora iniciante de francês e mestranda sob a orientação da mesma orientadora. Assim como eu, ela também possuía grande interesse em compreender melhor a formação do professor iniciante de FLE e sua própria atividade profissional. Foi essa demanda, dela e minha, de melhor conhecer nosso *métier*, que nos motivou a formar um

² Na França, os serviços de educação, de ensino superior e de pesquisa são organizados em *Académies* (Academias), espécie de Diretorias de ensino, se comparadas grosso modo ao sistema de ensino brasileiro. Para saber mais sobre a *Académie de Bordeaux*: <http://www.ac-bordeaux.fr/>

³ Segundo o Ministério da Educação Nacional Francês, cada professor do ensino público tem uma (ou mais) aula(s) assistida(s) pelo coordenador (*Inspecteur*) de sua disciplina da Academia onde trabalha no mínimo a cada dois anos.

⁴ Optamos, nessa dissertação, por não traduzir a palavra *métier* como “ofício”, pois acreditamos que o sentido original acaba se perdendo. Sendo assim, quando se lê *métier*, deve-se pensar no trabalho específico do professor.

⁵ Explicitado a seguir.

coletivo para a intervenção em nossa situação de trabalho, para podermos contrastar nossas práticas e, conseqüentemente, levantar reflexões sobre o agir do professor iniciante de FLE. Para participar dele, convidamos também Flávia, professora experiente de FLE e doutoranda do mesmo grupo de pesquisa. Em nosso coletivo, Flávia teve a função ser a sócia das entrevistas de Instrução ao Sócia realizadas e contribuir nas discussões e retornos ao coletivo realizados⁶.

Foi a partir deste procedimento de intervenção, que procurava auxiliar duas professoras iniciantes de FLE a refletirem sobre sua situação de trabalho e sobre seu *métier* que se originou esta pesquisa. Minha curiosidade em saber como o professor se formava de fato levou-me a ingressar no mestrado, em julho de 2013, buscando compreender melhor o agir do professor iniciante de francês e poder contribuir aos conhecimentos do campo de formação de professores, sobretudo os de francês, visto que o estudo do trabalho do professor iniciante “pode ajudar a ampliar os conhecimentos do *métier* do professor” (SAUJAT, 2004, p. 98).

Nosso interesse foi, portanto, desde o início, ligado ao trabalho do professor iniciante. Para definir melhor o que chamamos de professor iniciante, procuramos autores de várias linhas teóricas que contribuíssem para um esclarecimento sobre as fases da vida de um professor. Huberman (1992), ao caracterizar o ciclo de vida profissional dos professores, caracteriza-o a partir de cinco fases, a saber: 1. A entrada na carreira; 2. A fase da estabilização; 3. A fase da diversificação, 4. A fase da serenidade e distanciamento afetivo e 5. A fase do desinvestimento.

Ao tratar da primeira fase deste ciclo, a entrada na carreira, o autor considera que essa fase acontece durante os primeiros três anos da carreira do professor e é a etapa da exploração, permeada pela “sobrevivência” e “descoberta” dos professores (HUBERMAN, 1992, p. 39). A “sobrevivência” seria a vivência da complexidade da docência e as discrepâncias entre o que foi idealizado na formação inicial e o que o professor encontrou como realidade ao entrar em contato com uma sala de aula. Já a “descoberta” está intrinsecamente ligada ao sentimento de realização do iniciante, de ter a sua própria classe, seus alunos e de ser, agora, um profissional na área da educação. Para Nono (2010), a sobrevivência e a descoberta caminham, lado a lado, no período de entrada na carreira, sendo sentidas de maneiras diferentes pelos professores iniciantes. Para alguns, o início na carreira

⁶ Os procedimentos utilizados nessa pesquisa serão explicados de maneira detalhada no “Capítulo III – Metodologia”.

fortalece seus ideais e objetivos profissionais, já para outros, essa fase é desestimulante e torna-se um obstáculo a ser superado.

A entrada na carreira, para Tardif (2002, p. 11), “é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. Concordando com Tardif (2002), as pesquisadoras Gabardo e Hobold (2012) afirmam que o início na carreira é um período que pode ser, ainda, potencialmente problemático, tendo em vista “as implicações que essa fase tem para o futuro profissional do professor em termos de autoconfiança, experiência e de identidade profissional” (GABARDO & HOBOLD, 2012). Para as estudiosas, é nos primeiros anos de prática profissional que o professor desenvolve o seu estilo pessoal de trabalho.

No entanto, o que é ser professor iniciante? Consideramos, na presente pesquisa, como sendo iniciante todo professor que possui até três anos de experiência profissional, tal como indica Huberman (1992). Embora não nos apoiemos em as fases do ciclo profissional docente descritas por esse autor, pareceu-nos que essa divisão atendia a nossos propósitos

Contudo, a discussão sobre o professor iniciante e o início da carreira docente perpassa um campo maior: a formação de professores. Para Romanowski (2012, p.1),

“a formação assume maior relevância para os professores principiantes, pois é neste período que ocorre uma intensificação do aprendizado profissional e pessoal, a transição de estudante para professor, a condição de trabalho leigo para profissional, de inexperiente para *expert*, de identificação, socialização e aculturação profissional” (2012, p. 01).

Embora a formação docente não seja uma problemática recente, considerá-la do ponto de vista de algumas das Ciências do Trabalho, como, por exemplo, a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade (AMIGUES, 2002; 2003; 2004; 2009; AMIGUES; FELIX; ESPINASSY, 2014; CLOT, 1995; 2001a; 2001b; 2006a; 2006b; 2008; 2010; 2012; 2013; CLOT; FAÏTA; FERNANDEZ; SCHELLER, 2000; CLOT & GOLLAC, 2014; DAGUZON & GOIGOUX, 2007; FAÏTA, 2002; 2004; SAUJAT, 2002; 2003; 2004) representa uma inovação, já que essa perspectiva começou a ser estudada no Brasil há pouco mais de dez anos com a criação do grupo ALTER/CNPq (Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações)⁷ na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em 2002, perspectiva

⁷ Grupo ALTER/CNPq: <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0071801UNZ1IKM>

na qual nosso estudo se insere. Dentre as primeiras dissertações e teses que consideraram o ensino como sendo um trabalho no Brasil podemos citar as de Lousada (2006), Abreu-Tardelli (2006), Bueno (2007), Barricelli (2007; 2012), contribuindo com avanços pioneiros na área educacional.

As pesquisas do grupo ALTER são realizadas em estreita relação com os trabalhos desenvolvidos no CNAM⁸, no grupo ERGAPE⁹ e LAF¹⁰.

Sobre os trabalhos desenvolvidos no CNAM (*Conservatoire des Arts et Métiers de Paris*), referimo-nos à Clínica da Atividade, criada por Yves Clot (1999) e desenvolvida por sua equipe. Interessada em promover o desenvolvimento dos trabalhadores por meio da intervenção em seu ambiente de trabalho, a Clínica da Atividade considera que o trabalho não é uma atividade humana simples, mas sim, uma atividade que exerce uma função psicológica específica na vida pessoal e que merece ser investigada.

O grupo ERGAPE (*Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation*) apresenta um quadro teórico-metodológico que permite uma abordagem da “pesquisa-intervenção”; ele propõe analisar o trabalho do professor a partir das demandas de solucionar problemas no contexto de trabalho dos requisitantes. Assim, primeiramente a intervenção no contexto de trabalho é realizada e, somente após essa primeira fase, pesquisas na área, a partir dos dados coletados, são realizadas. Os pesquisadores deste grupo buscam, por meio de métodos de intervenção, compreender o trabalho educacional em sua totalidade, estudando a organização do trabalho do professor através da análise da atividade docente. O grupo ERGAPE compartilha o mesmo quadro teórico da Clínica da Atividade, entretanto realizando pesquisas específicas sobre o trabalho educacional.

O Grupo LAF (*Langage, Action, Formation*), da Universidade de Genebra, investiga o trabalho através do ponto de vista da análise do agir, sendo o trabalho uma das formas do agir humano. Liderado por Jean-Paul Bronckart, estudioso do quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), esse grupo de pesquisadores analisa textos presentes na situação de trabalho e produzidos pelo próprio trabalhador antes e depois da realização de sua tarefa, sendo o trabalho educacional apenas uma das vertentes de suas pesquisas.

⁸ Conservatoire National des Arts et Métiers: <http://www.cnam.fr/>

⁹ Grupo ERGAPE: <http://adef.univ-amu.fr/fr/%C3%A9quipe-ergape/pr%C3%A9sentation>

¹⁰ Grupo LAF: <http://fapservnt2.unige.ch/Fapser/didlang.nsf?OpenDatabase>

Foi a partir do grupo ALTER/CNPq (e dos grupos com os quais ele mantém parcerias) que o grupo ALTER-AGE/CNPq¹¹, ao qual a presente pesquisa de mestrado se filia diretamente, se originou.

Criado em 2011, liderado pela Profa. Dra. Eliane Gouvêa Lousada (Universidade de São Paulo) e tendo, como vice-líder, a Profa. Dra. Luzia Bueno (Universidade de São Francisco), o grupo ALTER-AGE (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações – Aprendizagem, Gêneros Textuais e Ensino)¹² desenvolve pesquisas embasadas, principalmente, nos pressupostos teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo e das Ciências do Trabalho, mais especificamente a Clínica da Atividade e a Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação. Dentre as pesquisas desenvolvidas, podemos citar as de Guimarães-Santos (2012), Dantas-Longhi (2013), Melão (2014), Rocha (2014) e Añez-Oliveira (2014), Silva (2015), Menezes (2015), Ferreira-Santos (2016) e Soares (2016), que buscaram estudar o ensino de língua francesa e/ou a formação do professor de FLE com diferentes especificidades, apoiadas nos pressupostos teóricos e metodológicos adotados pelo grupo ALTER-AGE/CNPq.

Além do nosso grupo de pesquisa, outros pesquisadores estão desenvolvendo estudos que buscam analisar o trabalho docente no ensino de língua materna e de línguas estrangeiras, como o inglês e o francês. Aqui, podemos citar os projetos desenvolvidos na Universidade Federal do Ceará (UFC) com a professora e pesquisadora Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin; na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) com as professoras e pesquisadoras Regina Celi Mendes Pereira da Silva e Betânia Passos Medrado; na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) com a professora e pesquisadora Ana Maria de Mattos Guimarães. No Paraná, há ainda projetos sendo desenvolvidos na Universidade Estadual de Londrina (UEL) com as professoras e pesquisadoras Vera Lúcia Lopes Cristovão e Elvira Lopes Nascimento. Já na Universidade São Francisco (USF), em Itatiba, é a professora e pesquisadora Luiza Bueno quem coordena as pesquisas de mestrado e/ou doutorado voltadas ao estudo do trabalho do professor. Temos ainda algumas pesquisas sobre o trabalho do professor desenvolvidas na UFGD, desenvolvidas sob a orientação do professor e pesquisador Adair Gonçalves e na UNESP, com a professora e pesquisadora Anise de Abreu Gonçalves D'Orange Ferreira.

Conforme já dito anteriormente, o objetivo da presente pesquisa é estudar a relação do professor iniciante com sua atividade e seu posicionamento diante das orientações/prescrições

¹¹ Grupo de pesquisa ALTER-AGE/CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3972697375784094>

¹² Descrição presente em <http://dlm.fflch.usp.br/frances/ALTER-AGE>

para seu trabalho no contexto de uma escola particular de língua francesa localizada em uma cidade no interior do Estado de São Paulo¹³. Com o objetivo de identificar estudos ligados ao trabalho do professor iniciante no contexto do ensino privado no Brasil, efetuamos buscas no banco de teses da CAPES¹⁴ e da USP¹⁵ para conhecermos as pesquisas que já existem sobre os professores iniciantes e sobre a presença destes no contexto das escolas particulares.

No banco de teses da CAPES, usamos “professor iniciante” como palavra-chave na busca pelas pesquisas existentes e encontramos quatorze pesquisas que tiveram como foco de investigação o professor iniciante do ensino profissional, de química, de educação física, de inglês e alunos da licenciatura, sendo apenas uma delas sobre professor iniciante de francês. Já no banco de teses e dissertações da USP, encontramos três trabalhos: a tese “A escola pública, o trabalho docente e os professores iniciantes”, desenvolvida por Regina Célia Pereira Baptista dos Santos e defendida em 2007; a dissertação “Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira? ”, de Simone Maria Dantas-Longhi e defendida em 2013 e a também dissertação “Aprendizagem do trabalho de ensinar pelo professor iniciante”, realizada por Fernanda Soares e defendida em 2016. Ambas as dissertações foram desenvolvidas dentro do grupo de pesquisa ALTER-AGE/CNPq, já anteriormente mencionado.

Ainda que as pesquisas de Dantas-Longhi (2013) e Soares (2016) tenham investigado, bem como a nossa, o trabalho do professor iniciante de FLE, elas tiveram como contexto de pesquisa os Cursos Extracurriculares de Francês da Universidade de São Paulo, curso livre de uma universidade pública, contexto este que se diferencia bastante do nosso, uma escola particular no interior do Estado de São Paulo. Para muitos professores iniciantes, as escolas particulares de línguas estrangeiras representam um de seus primeiros empregos enquanto professores, o que justifica a importância de sua investigação e compreensão. Lousada (2006) realizou sua tese de doutorado tendo uma escola particular de francês como contexto de pesquisa, sendo o único estudo existente até o presente momento sobre o trabalho do professor de francês nesse ambiente. Sendo assim, esta pesquisa volta-se a um contexto ainda pouco explorado: uma escola particular de língua francesa.

Ainda como inovação, temos o fato de que usamos, nesta investigação, os textos provenientes da entrevista de Instrução ao Sósia e os diários de aula como dados, o que é

¹³ Nosso contexto de pesquisa será mais detalhado no “Capítulo III – Metodologia”.

¹⁴ Site do banco de teses da CAPES: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>

¹⁵ Site do banco de teses da USP: <http://www.teses.usp.br/>

relativamente novo, visto que apenas Soares (2016) usou esses tipos de dados e Menezes (2015) investigou somente os textos provenientes da IS.

Segundo os procedimentos teórico-metodológicos do grupo *ERGAPÉ*, primeiro realiza-se a intervenção na situação de trabalho do professor para que, apenas em seguida, pesquisas a partir dos dados coletados durante a realização dos procedimentos de intervenção venham a ser desenvolvidas. Este estudo respeitou esses critérios teórico-metodológicos, cumprindo este que lhe confere credibilidade, uma vez que esta pesquisa foi realizada após o procedimento de intervenção na situação de trabalho de nossa professora-participante, Francisca, com os dados coletados nele.

2. Objetivos

Conforme já dito anteriormente, o objetivo deste trabalho é estudar a relação do professor iniciante com sua atividade e seu posicionamento diante das orientações/prescrições para seu trabalho. Para tanto, propomo-nos a responder as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Qual o papel das prescrições no trabalho do professor de FLE iniciante?
 - 1.1. Quais são as prescrições explícitas e implícitas?
 - 1.2. Em que textos elas são veiculadas?
 - 1.3. Qual a relação das prescrições com a situação de trabalho da professora participante?
2. Quais são os “protagonistas” na situação de trabalho da professora iniciante? Como eles são representados nos e pelos textos coletados e produzidos em sua situação de trabalho? Quais são suas funções?
3. Qual o papel das Instruções ao Sósia e dos diários na formação do professor iniciante de FLE?

Buscando encontrar respostas para nossa primeira pergunta e as perguntas dela adjacentes, analisaremos todos os nossos dados: os documentos de orientação existentes na situação de trabalho de Francisca, as entrevistas de Instruções ao Sósia realizadas e os diários de aula produzidos por nossa professora-participante. Para responder à nossa segunda e terceira perguntas, atentaremos ao que as entrevistas de Instrução ao Sósia e os diários de aula terão nos revelado.

3. Organização da dissertação

A presente dissertação organiza-se em cinco capítulos, a saber: Introdução, Fundamentação Teórica, Metodologia, Análises e Considerações Finais. A seguir, o conteúdo de cada um dos capítulos é apresentado.

Capítulo I – Introdução

Este capítulo visou a apresentar o histórico da pesquisa, elucidar a definição por nós adotada de professor iniciante e fazer o estado da arte das pesquisas da área, mostrando em que nosso estudo se diferencia daqueles já existentes e em que ele poderá fornecer contribuições. Buscamos, ainda, aclarar nosso objetivo e elencar as perguntas de pesquisa que buscamos responder para atingi-lo. Finalmente, na Introdução, mostramos como a presente dissertação se organiza.

Capítulo II – Fundamentação Teórica

No capítulo da Fundamentação Teórica, apresentamos o quadro teórico-metodológico no qual nossa pesquisa se apoia. Iniciamos pelo Interacionismo Social, grande arcabouço teórico do qual se originaram o Interacionismo Sociodiscursivo e as Ciências do Trabalho adotadas em nosso estudo, a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade. Abordamos, ainda, o modelo de análise de textos que foi utilizado nas análises e a perspectiva na qual nos inserimos, que considera o ensino como sendo um trabalho. Após termos tratado do trabalho como forma de agir e do trabalho docente, concentramo-nos nos métodos de intervenção e transformação das situações de trabalho, especificamente a Instrução ao Sósia, método empregado em nossa pesquisa.

Capítulo III – Metodologia

Iniciamos o capítulo de Metodologia caracterizando o contexto e os participantes de nossa pesquisa. Em seguida, explicamos como foram feitas as coleta e produção de dados e, finalmente, quais foram os procedimentos utilizados para selecioná-los e analisá-los

Capítulo IV – Análises

Organizamos o capítulo de Análises em seis seções, sendo apresentados em cada uma os resultados das análises dos dados dos três conjuntos de dados – documentos de orientação existentes na situação de trabalho de Francisca, entrevistas de Instrução ao Sósia e diários de aula – organizamos segundo as categorias de análises do folhado textual do ISD¹⁶. Na última seção deste capítulo, apresentamos um quadro comparativo das características de cada conjunto de dados.

Capítulo V - Considerações Finais

Iniciamos este capítulo desenvolvendo discussões que tiveram por objetivo responder nossas perguntas de pesquisas. Em seguida, foi retomado tudo o que realizamos no presente estudo, passando, na sequência, às limitações da pesquisa e suas contribuições para a área à qual pertence.

¹⁶ Elucidado no “Capítulo II – Fundamentação Teórica”.

CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Travailler, c'est aussi remplir une fonction pour soi-même et pour les autres.

Frédéric Yvon & Yves Clot

Neste capítulo, apresentaremos os pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa. A primeira seção é dedicada ao Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), quadro teórico e metodológico abrangente que fornece o eixo central deste estudo. Apresentaremos, primeiramente, o Interacionismo Social, de onde se origina o ISD e trataremos da noção de instrumentos psicológicos relacionados ao desenvolvimento humano; em seguida, mostraremos os princípios gerais do ISD aprofundando-nos sobre os conceitos de agir e de trabalho como agir, fundamentais para nosso estudo e análise das práticas de linguagem que compõem a situação de trabalho do professor. Passaremos, então, ao modelo de análise de textos proposto pelo ISD.

Como já dito, o objetivo deste trabalho é estudar a relação do professor iniciante com sua atividade e seu posicionamento diante das orientações/prescrições para seu trabalho. Para atingir nosso objetivo, apoiamo-nos, também, nos aportes das ciências do trabalho, a Clínica da Atividade e a Ergonomia da Atividade. Faremos um breve panorama dos estudos sobre o trabalho, discutindo, posteriormente, os conceitos específicos referentes ao trabalho do professor, foco de nosso estudo.

A adoção da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade ao lado do ISD como aportes teórico-metodológicos nesta pesquisa justifica-se pelo fato das referidas ciências do trabalho, assim como o ISD, serem vertentes da mesma posição epistemológica filosófica: o Interacionismo Social. Com base Vygotskiana, essas linhas teóricas fornecem subsídios para compreender, através da análise da linguagem, de que modo os professores iniciantes de FLE se relacionam com seu *métier* e se agem face às diretrizes existentes em sua situação de trabalho.

1. O Interacionismo Social

Sendo uma orientação epistemológica geral e não um movimento formalmente constituído, o Interacionismo Social foi construído essencialmente a partir das obras de Spinoza, de Marx e de Vygotski (BRONCKART, 1999, p. 21). Segundo Bronckart (2006), essa corrente teórica busca validar a concepção do estatuto do ser humano e é compartilhada por vários pensadores das ciências humanas/sociais, tais como: Bühler, Dewey, Mead, Politzer.

Bronckart (2006, p. 9) afirma que, em sua versão original (a de Mead ou a de Vygotski), o Interacionismo Social adotou três princípios gerais, sendo eles os eixos dessa orientação epistemológica.

Primeiramente, o Interacionismo Social defende que o processo de socialização é indissociável do processo de individuação - formação das pessoas individuais – sendo que ambos são indissociáveis vertentes do mesmo desenvolvimento humano. Ainda, a questão da construção do problema do pensamento consciente humano deve ser abordada paralelamente ao da construção do mundo dos fatos sociais e das obras culturais. Como segundo princípio, o IS postula que as investigações das Ciências Humanas se apoiam “no admirável corpus da filosofia de espírito (de Aristóteles e Marx) ” (BRONCKART, 2006, p. 10) e que os problemas de intervenção prática, sobretudo aqueles de intervenção no campo escolar, sejam considerados. Finalmente, o IS contesta a divisão das Ciências Humanas em disciplinas e subdisciplinas, uma vez que a compreensão do funcionamento e do desenvolvimento do humano implica levar em conta simultaneamente suas dimensões biológica, social, cultural, cognitiva, languageira, afetiva etc.; a análise das interações entre essas dimensões e os processos evolutivos e históricos que geraram e construíram essas dimensões. Esta é mais uma razão para adotarmos uma abordagem que conjuga várias disciplinas, como, nesta pesquisa, a clínica da atividade e a ergonomia da atividade.

Para essa concepção teórica, a linguagem é aquilo que funda e organiza os processos considerados, por vezes, estritamente psicológicos (como as emoções, os sentimentos, a percepção), em suas dimensões especificamente humanas (BRONCKART, 2006, p. 122), não somente um meio de expressão deles. Dessa maneira, abordamos o funcionamento psicológico de maneira global e unificada: a linguagem o expressa e, ao mesmo tempo, está em sua origem e organização.

Vygotski (2008) propõe a visão de desenvolvimento apoiada na concepção de um organismo ativo, em que o pensamento é construído gradativamente em um ambiente histórico e, em essência, social, através de processos de interação e mediação. Para o autor, a interação social é origem e motor da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual. Todas as funções no desenvolvimento do ser humano aparecem primeiramente no nível social (interpessoal) e em seguida no nível individual (intrapessoal) (VYGOTSKI, 2008, p. 23).

Assim, para Vygotski, o funcionamento psicológico humano baseia-se na interação do homem com o mundo, não sendo essa interação direta, mas sim, mediada por instrumentos, dos quais trataremos mais detalhadamente a seguir.

1.1. Os instrumentos psicológicos e o desenvolvimento

Vygotski (1984; 2008) buscou estudar o desenvolvimento humano e interessou-se em, sobretudo, investigar os mecanismos psicológicos mais complexos e sofisticados do homem, o que chamou de funções psicológicas superiores. Imaginar objetos ausentes e planejar ações posteriores são consideradas atividades “superiores” na medida em que se diferenciam de atividades elementares tais como: ações reflexas (fechar o olho assim que algum objeto se aproxima da visão), reações automatizadas (voltar-se para a fonte de algum som repentino) ou ainda, como nos exemplifica Oliveira (1997), “processos de associação simples entre eventos, como o ato de evitar o contato da mão com a chama de uma vela (1997, p. 26).

Vygotski (1984), ao pesquisar sobre o funcionamento psicológico do ser humano, comparando-o ao dos animais, propõe o conceito de mediação por instrumentos. Para ele, a grande diferença entre os homens e os animais é o fato de que a relação deles com o mundo não é direta, como a dos animais, mas mediada por objetos, construídos por ele. Para Vygotski, “o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado por um instrumento” (1984, p. 45). Assim, ao longo de sua história, o homem passa de um uso de objetos existentes no mundo, como o fazem também alguns animais, para a construção de instrumentos (materiais ou simbólicos) para sua ação. Nessa perspectiva, a mediação é o processo de intervenção de um elemento em uma relação, que, anteriormente direta, passa a ser indireta. O instrumento é visto como um elemento colocado em uma relação entre o indivíduo e sua ação, ampliando as possibilidades de transformação desta pelo indivíduo.

Friedrich (2010), ao retomar o conceito vygotskiano de instrumento, afirma que:

Todas as funções psíquicas superiores, como por exemplo a atenção voluntária ou a memória lógica, têm origem com a ajuda de instrumentos psicológicos e constituem, em consequência, fenômenos psíquicos mediatizados” (FRIEDRICH, 2010, p. 56).

Os instrumentos psicológicos (também chamados por Vygotski de “signos”) dos quais nos fala a autora auxiliam nos processos psicológicos, pois são “orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle das ações psicológicas” (OLIVEIRA, 1997, p. 30). Assim, os instrumentos psicológicos têm por função auxiliar o desempenho dos fenômenos psíquicos necessários para a realização de uma tarefa, sendo o objeto de sua ação não o mundo exterior e, sim, a atividade psíquica do sujeito. Temos como exemplos de instrumentos psicológicos a linguagem, as formas de contagem, os símbolos algébricos, as obras de arte, a escrita, os diagramas, entre outros (FRIEDRICH, 2015).

Para Friedrich (2010), os instrumentos psicológicos exercem intervenção artificial sobre os fenômenos psíquicos, caracterizados pelo termo “natural”. É o domínio artificial, produzido e realizado pelo homem, com o auxílio dos instrumentos psicológicos, dos fenômenos naturais, que se encontra no centro das investigações Vygotskianas, e é ainda esse controle que está, segundo ele, no cerne do processo de desenvolvimento (FRIEDRICH, 2010). O sujeito que utiliza um instrumento psicológico ao realizar uma ação, transforma-se, ao mesmo tempo, em objeto sobre o qual o instrumento age. De um lado, o sujeito é o autor da ação, de outro, ele é o alvo de sua própria ação, tendo seu funcionamento psíquico alterado e desenvolvido.

Ainda em relação à ideia de instrumento psicológico, é preciso mencionar a distinção que Vygotski (1984) faz de atividade mediatizada e mediatizante. Friedrich (2010) explica que, para Vygotski, a atividade mediatizada é aquela em que o sujeito intervém com um instrumento sobre os processos naturais. É o mesmo caso de quando alguém utiliza uma furadeira para furar um pedaço de madeira: trata-se de uma intervenção direta do homem, por meio de um instrumento, a furadeira, na madeira.

Já na atividade mediatizante, o sujeito não age fisicamente sobre o natural, ele não utiliza um instrumento para alterar, ele mesmo, aquilo que é natural e, sim, deixa agir o natural sobre o natural. Utilizando o exemplo de Friedrich (2010), é como quando alguém deve transportar troncos de um ponto a outro mais à frente em um rio. Para fazê-lo, o homem coloca pedras grandes no rio, estreitando assim seu leito. Isso provoca a aceleração da correnteza que empurrará os troncos de madeira alguns quilômetros mais longe, desobstruindo assim sua passagem. Aqui, o sujeito não intervém com um instrumento diretamente sobre o natural; ao contrário, ele intervém em um objeto natural para fazer com que este atinja o objetivo visado por ele.

Outro exemplo de atividade mediatizante é quando alguém quer lembrar-se de algum compromisso importante e, para isso, amarra uma fitinha colorida em um dos dedos da mão. Nesse caso, a fitinha funciona como instrumento de modo que a pessoa vai lembrar-se do compromisso em questão; assim que olhar a fitinha, essa pessoa deixa a fitinha agir sobre sua memória. Nessa perspectiva, o sujeito que utiliza o instrumento psicológico se transforma, ao mesmo tempo, em um objeto sobre o qual o instrumento age. Na concepção vygotskiana, trata-se de uma astúcia da razão (VYGOTSKI, 1984), termo que Vygotski empresta de Hegel para caracterizar o domínio humano sobre os fenômenos naturais.

Vygotski (1984) nos mostra então que, quando o sujeito utiliza um instrumento psicológico, ele transforma seus processos psíquicos em atividades mediatizantes, pois eles passam a ser também objetos de sua atividade.

Aplicando essa distinção teórica a nossa pesquisa, para atingir nossos objetivos e responder a nossas perguntas, gostaríamos de estudar o papel dos diários e das instruções ao sócia enquanto instrumentos que podem atuar na transformação dos processos psíquicos dos professores, contribuindo (ou não) para seu desenvolvimento.

1.2. O Interacionismo Sociodiscursivo

Em nosso trabalho, inserimo-nos na vertente teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2004; 2006; 2008; 2010; 2011) corrente do Interacionismo Social, e, portanto, aceitando os seus princípios fundadores acima explanados, mas sem deixar de colocá-los em discussão (BRONCKART, 2006).

O Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) pretende realizar apenas uma parte do projeto do Interacionismo Social, visando a mostrar o papel fundador da linguagem e do funcionamento da atividade discursiva no desenvolvimento humano (BRONCKART, 1999). Para esse autor, a linguagem exerce função central nas atividades, ações e funcionamento psíquico do ser humano, sendo as práticas languageiras situadas “os instrumentos principais do desenvolvimento humano” (BRONCKART, 2006, p.10). Portanto, para o ISD, o problema da linguagem é central e decisivo para a ciência do humano, o que explica o termo Interacionismo Sociodiscursivo.

Para mostrar o papel construtor essencial da linguagem, o ISD realiza pesquisas empíricas detalhadas das propriedades das atividades de linguagem, buscando estudar os efeitos que elas exercem no desenvolvimento psicológico (BRONCKART, 2011). Para o ISD, são as atividades de linguagem que conduzem o pensamento humano na direção de um pensamento consciente (MACHADO, 2009).

Segundo a perspectiva do ISD, a consciência e as funções psíquicas superiores do homem (sobretudo o pensamento e a linguagem) são o produto da apropriação e, posteriormente, da interiorização das propriedades das diferentes formações sociais nas quais todos os seres humanos encontram-se inseridos. O ISD postula que as duas maiores unidades

de análise são os textos e as ações de linguagem. Unidades comunicativas globais, os textos são “correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo” (BRONCKART, 2006, p. 139), sendo um texto o correspondente empírico/linguístico de uma determinada ação de linguagem (BRONCKART, 1999). A ação de linguagem pode ser definida como “parte da atividade de linguagem cuja responsabilidade é atribuída a um indivíduo singular, que se torna o agente ou autor dessa ação” (BRONCKART, 2006, p. 139). Dessa forma, analisamos as ações de linguagem através dos textos, seus produtos empíricos.

Dessa maneira, o ISD entende que as relações entre os textos podem ser descritas como relações de mediação, uma vez que o texto é mediador da ação, é por ele que a ação de linguagem se realiza. Na medida em que cada texto se inscreve em um conjunto de textos, ele pertence, segundo o ISD, a um gênero textual (BRONCKART, 1999, p. 118). Os gêneros são socialmente indexados, isto é, “reconhecidos como pertinentes e/ou adaptados a uma determinada situação comunicativa” (BRONCKART, 2008, p. 113).

Na perspectiva do ISD, analisa-se as ações através dos textos em que elas se tornam concretas; justamente por isso, o ISD propõe um modelo de organização interna dos textos que busca examinar suas condições de funcionamento, modelo este que apresentaremos mais à frente, na seção 1.5 “o modelo de análise de textos”.

O agir humano é um dos conceitos estudados pelo ISD que é particularmente importante para nossa pesquisa, visto que buscamos estudar o agir do professor iniciante de francês. Baseando-se em Bronckart (2006), Lousada (2011) lembra que o agir humano não é acessível pela simples observação, ele existe apenas nos processos interpretativos, daí a necessidade de analisá-lo a partir dos textos que o realizam.

1.3. O agir para o ISD

O ISD busca analisar o agir humano por meio da linguagem materializada nos textos. O agir, em sua concepção genérica, representa qualquer comportamento ativo de um organismo, “qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo” (BRONCKART, 2008, p. 120). Todas as espécies, assim, possuem formas de agir socializado e comunicativo, visando os pares pertencentes à mesma espécie. Apenas na espécie humana encontra-se o agir comunicativo verbal, ou seja, é a mobilização de signos organizados em textos que permitem aos seres humanos “construir mundos de conhecimentos

que podem se tornar autônomos em relação às circunstâncias individuais da vida” (BRONCKART, 2006, p.137). Desse modo, existem dois modos de agir na espécie humana: o agir geral – que é o agir não verbal – e o agir de linguagem, que representa o agir verbal.

O agir geral pode ser conhecido através das atividades coletivas realizadas pelos seres humanos, suas interações com o meio ambiente. Já o agir de linguagem pode ser apreendido pelas atividades de linguagem. Sendo variadas devido à grande diversificação de atividades gerais às quais elas podem estar articuladas, as atividades de linguagem possuem função maior de, segundo Habermas (1997), assegurar o entendimento necessário à realização das atividades gerais.

As atividades de linguagem são realizadas através de textos, definidos como uma “unidade comunicativa de nível superior, correspondente a uma determinada unidade de agir linguageiro” (BRONCKART, 2008, p. 87), desenvolvidas em um determinado quadro social (ZIRONDI; NASCIMENTO, 2014). É pelos textos que temos acesso, dessa forma, às atividades de linguagem dos indivíduos e conseqüentemente, ao seu agir de linguagem. É importante ainda mencionar que o agir linguageiro está articulado ao agir geral: é por isso que “os textos devem ser analisados nas suas relações com esse agir geral” (BRONCKART, 2006, p. 193).

Uma das formas mais antigas e comuns de agir entre seres humanos é o trabalho e é sobre essa forma de agir que refletiremos a seguir.

1.4. O trabalho como forma de agir e a análise das situações de trabalho

O trabalho é uma forma de agir típica do ser humano. Bronckart (2004) aponta que existia apenas um termo que designava o trabalho e o agir (*ergon*, em grego) antes do surgimento do termo trabalho nas línguas românicas, que nasceu na mesma época da emergência (e acredita-se que por causa desta/dela) do capitalismo e industrial.

Conforme já anteriormente explicitado, para o Interacionismo Social e conseqüentemente, para o Interacionismo Sociodiscursivo, a linguagem é fator fundamental para compreensão das atividades humanas, sendo o trabalho uma dessas atividades (BRONCKART, 2006). Porém, como para qualquer outra atividade, o agir dos trabalhadores não pode ser compreendido apenas pela observação de suas condutas, é necessário que ele

seja compreendido a partir da linguagem que o permeia. Assim, apenas nos é possível compreender o trabalho através das representações construídas pelos trabalhadores nos e pelos textos produzidos em suas situações de trabalho.

É por isso que nos propomos a analisar o agir do professor iniciante de francês através dos textos por ele produzidos em situação de trabalho e nos textos sobre esse trabalho, com o intuito de melhor compreendê-lo.

1.5. O modelo de análise de textos

Conforme já mencionamos, apenas podemos analisar o agir languageiro através dos textos, pois é através deles que as ações de linguagem se realizam. O ISD, a partir da análise de centenas de textos empíricos, propõe um modelo de análise textual que busca examinar suas condições de funcionamento. Segundo esse modelo, iniciamos o estudo dos textos pela compreensão da situação de ação de linguagem que deu origem a eles (BRONCKART, 1999). Portanto, antes de analisar a materialidade textual propriamente dita, Bronckart (1999) propõe que se reflita primeiramente sobre o contexto no qual o texto foi produzido, a partir das representações sobre o mundo físico e sociossubjetivo que os participantes da ação de linguagem mobilizam ao produzi-lo.

O contexto de produção pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que exerce influência sobre a forma como um texto é organizado (BRONCKART, 1999, p. 93), podendo ser físico e sociossubjetivo. Ele é constituído pelas representações referentes ao quadro material ou físico e sociossubjetivo da ação e outras representações referentes à situação de ação de linguagem em que o agente está inserido (BRONCKART, 2006, p.146). Dessa maneira, devem ser analisados, no plano físico, o emissor, os eventuais co-emissores, o receptor, o espaço e o tempo da produção; já no plano sociossubjetivo, analisa-se o tipo da interação social que está em jogo, o papel social do emissor (considerado, a partir de então, enunciador) e dos receptores (que são considerados, a partir daí, destinatários) e, enfim, “as relações de objetivo que podem se estabelecer entre esses dois tipos de papel no quadro interativo em jogo” (BRONCKART, 2006, p.146).

Para Machado e Cristovão (2009), a análise do contexto de produção não pode ser enquadrada nos limites de uma análise textual estrutural. Todos os níveis textuais devem ser vistos em seu valor dialógico, como traços não só do agir do produtor, mas das restrições

genéricas relacionadas às atividades e às interações no quadro das quais esse “agir” se realiza. Dessa maneira, deve-se analisar o contexto de produção do texto, tanto no nível mais geral do contexto mais amplo, quanto no nível da ação de linguagem que dá origem ao texto.

Com o objetivo de exemplificar o modelo de análise textual do ISD, usaremos o texto abaixo¹⁷ (não pertencente ao nosso corpus)¹⁸ para ilustrarmos as categorias de análise às quais nos referimos.

¹⁷ Retirado de <http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2015/03/1605740-disney-lanca-novo-filme-da-cinderela-filme-tambem-e-para-menino.shtml> Acesso em 21/03/2015.

¹⁸ Optamos por usar um texto que não pertence ao nosso corpus para, exclusivamente, ilustrar com exemplos o modelo de análise textual proposto pelo ISD. Acreditamos que, se tivéssemos usado um texto pertencente ao nosso corpus, estaríamos realizando as análises e, conseqüentemente, adiantando-as para o leitor, o que não é nosso objetivo nessa seção.

FOLHA DE S. PAULO

★ ★ ★ UM JORNAL A SERVIÇO DO BRASIL

SÁBADO, 21 DE MARÇO DE 2015 © 17:26

folhinha

Disney lança novo filme da 'Cinderela'; filme também é para menino?

SÉRGIO RIZZO
ESPECIAL PARA A FOLHA

21/03/2015 © 00h01

Você concorda que alguns filmes agradam mais a mulheres, enquanto outros são preferidos por homens? Não é uma regra universal, mas vale para muitos casos.

"Cinderela", que chega aos cinemas na próxima quinta (26), é um bom exemplo. Nos Estados Unidos, 66% do público que assistiu ao filme no primeiro fim de semana era feminino. Ou seja: de cada dez espectadores, seis ou sete eram mulheres. É bem provável que os homens da plateia fossem os seus pais, maridos ou namorados.

O conto de fadas sobre Cinderela fala de uma moça que sofre nas mãos da madrasta, depois da morte do seu pai. No fim, ela se casa com um príncipe.

Você já ouviu alguém falar que as mulheres procuram homens que sejam "príncipes encantados"? Essa expressão foi criada por causa dessa e de outras histórias parecidas, como a da Branca de Neve.

Então, você já sabe que a Disney fez o novo "Cinderela" para que mulheres de diversas idades gostassem da história, a mesma da animação de 1950.

O diretor Kenneth Branagh, que começou a carreira no teatro, produziu um filme romântico, com bons momentos de humor.

Muitas mulheres deverão gostar dos vestidos e da decoração do baile em que Cinderela (Lily James) dança com o príncipe (Richard Madden). Mas cuidado com o preconceito: é claro que homens podem gostar de "Cinderela". Eu, por exemplo, gostei, principalmente da madrasta (Cate Blanchett). No mundo em que vivemos, não tem mais essa história de homem só gostar disso e mulher daquilo. Não tem menina que joga futebol muito melhor do que menino? Pois é.

Figura 1: Texto para exemplificar o modelo de análise do ISD

Iniciando a caracterização do contexto de produção físico do texto acima, vemos que se trata de uma crítica de cinema escrita pelo jornalista Sérgio Rizzo sobre o lançamento do filme Cinderela, uma nova versão da animação da Disney, e se meninos podem gostar de um filme considerado “de meninas”. O texto foi retirado do exemplar eletrônico do jornal Folha de São Paulo, do caderno “Folhinha” do dia 21/03/2015 e que foi publicado às 00h01 desse dia.

Como primeiro enunciador, temos o jornalista já mencionado, é um crítico de cinema bastante conhecido que costuma escrever para o Guia da Folha; como macro enunciador, temos o jornal Folha de São Paulo, onde o texto é veiculado. Os destinatários são os leitores desse jornal que se interessam por cinema, mas, sobretudo, que leem o caderno “Folhinha”. Ao contrário de outras críticas do mesmo autor, publicadas no guia da Folha, esta é publicada na Folhinha, destinada, sobretudo ao público infanto-juvenil.

Centrando-nos agora no contexto de produção sociossubjetivo, vemos que o jornalista, sendo homem, questiona o leitor acerca da possibilidade de o público masculino gostar ou não desse filme, famoso por agradar, sobretudo, o público feminino. O momento de veiculação do texto (março de 2015) é marcado por grandes e inflamadas discussões de gênero (masculino/feminino) em inúmeros segmentos, inclusive no âmbito da Educação. Vemos então que o objetivo do texto é apresentar a opinião do autor, Sérgio Rizzo, sobre o filme, à luz da polêmica de discussões travadas na época da divulgação. O objetivo também é mostrar a opinião do autor, crítico de cinema, intelectual, em relação ao debate, mostrando que ele não tem uma visão preconceituosa, ou seja, ele não acredita que o filme seja apenas para mulheres. Nesse sentido, o crítico visa a construir uma imagem de si que pode abarcar mais do que simplesmente um jornalista que é especialista em cinema e aconselha os melhores filmes, mas alguém que também é atualizado e que se coloca de maneira não preconceituosa em relação a filmes que poderiam levantar questões sobre gênero. Para o jornalista, o público masculino pode gostar desse filme, pois ele, sendo homem, gostou; essa discussão busca, assim, afirmar seu papel enquanto crítico de cinema, independentemente das questões de gênero e mostrando uma abertura em relação a essa temática.

Após a análise do contexto de produção físico e sociossubjetivo do texto, examina-se sua organização textual. Bronckart (1999, 2006, 2008) concebe a organização do texto como um folhado constituído por três camadas sobrepostas, a saber: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Vejamos, então, cada uma delas.

1.5.1. A infraestrutura geral do texto

A infraestrutura geral do texto é definida pelas características de planejamento geral do conteúdo temático, pelos tipos de discursos empregados e suas modalidades de articulação (BRONCKART, 2006, p. 148) e pelos tipos de sequência.

O plano global dos conteúdos temáticos corresponde aos conteúdos que aparecem no texto, podendo ser, grosso modo, considerado como um resumo dele.

O texto que estamos usando como exemplo inicia-se com uma pergunta ao leitor, indagando se este concorda com o fato de que existem filmes que agradam mais às mulheres que aos homens, seguido das informações do lançamento do filme Cinderela e o tipo de espectadores em sua primeira semana de exibição nos Estados Unidos. Após, ele resume em algumas linhas o enredo do filme, fornece informações acerca de seu diretor e afirma, finalmente, que homens também podem gostar do filme, ainda que ele seja tradicionalmente voltado ao público feminino.

Os tipos de discurso são unidades linguísticas centrais que designam os diferentes segmentos que o texto comporta, correspondendo a mundos discursivos construídos na produção textual. Podemos definir os mundos discursivos como “formatos organizadores das relações entre as coordenadas da situação de ação de um actante e as coordenadas dos mundos coletivamente construídos na textualidade” (BRONCKART, 2008, p. 91). No que se refere aos mundos discursivos,

eles podem ser construídos e combinados nos textos porque é a essas ‘unidades macrossintáticas de base’ que se aplicam diversos mecanismos de textualização (conexão e coesão, por exemplo) e os de responsabilização enunciativa (vozes e modalizações). (BRONCKART, 2006, p.18).

Para Bronckart (2006), ao produzirmos um determinado tipo de discurso, combinamos duas operações psicolinguageiras oriundas de uma decisão binária: a escolha da conjunção ou disjunção da produção do texto com o mundo discursivo e sua respectiva autonomia ou implicação.

Ao nos colocarmos no eixo da disjunção, “as coordenadas que organizam o conteúdo semiotizado são explicitamente colocadas à distância das coordenadas gerais da situação do actante” (BRONCKART, 2008, p. 91). Trata-se do eixo do narrar, que produz a construção de um mundo afastado da ação de linguagem do mundo ordinário. Se as coordenadas não forem colocadas à distância da situação de produção do texto, temos o eixo do expor, produzindo um mundo conjunto àquele da situação de produção.

Os eixos do narrar e do expor podem ser implicados ou autônomos, ou seja, podem apresentar ou não implicação em relação ao ato de produção - através de dêiticos espaciais, temporais e de pessoa. A implicação e a autonomia referem-se, respectivamente, às instâncias de agentividade presentes ou não nos textos.

A decisão das duas atitudes psicolinguageiras tomadas resulta em quatro mundos discursivos, a saber: narrar implicado, narrar autônomo, expor implicado e expor autônomo. Cada mundo discursivo assim definido é expresso por um tipo de discurso, respectivamente: relato interativo, narração, discurso interativo e discurso teórico (BRONCKART, 2008, p. 91).

No ISD, temos a diferenciação de gêneros textuais e os tipos de discurso. Essa diferença consiste em uma das grandes contribuições do ISD, no nível dos pré-construídos. Bronckart (2003, p.139) afirma que, enquanto os gêneros textuais são definidos como unidades comunicativas, sócio-historicamente elaboradas com os recursos de uma dada língua natural e estreitamente dependentes das diversas exigências interativas das situações de atividade geral, os tipos de discursos são unidades linguísticas em número restrito, passíveis de entrar na composição de qualquer gênero.

Em nosso texto exemplo, encontramos presentes dois tipos de discurso: o discurso interativo, apresentando fatos próximos do mundo dos participantes da interação com a presença de dêiticos (você, na próxima semana) e o discurso teórico, quando o enunciador resume o enredo do filme, também conjunto, apresentando os fatos como autônomos em relação à situação de produção do texto.

Bronckart (2003), baseando-se em Adam (1996), propôs também a noção de sequência. As sequências são formas de planejamento semióticas que designam modos de planificação da linguagem que se desenvolvem localmente, no interior do plano geral do texto. Elas podem estar ou não presentes no texto – diferindo assim dos tipos de discurso - e aparecem, na maioria das vezes, combinadas, sendo menos provável encontrarmos em um texto somente um tipo de sequência. A organização linear do texto pode ser concebida como o produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de sequência (BRONCKART, 1999, p. 218). Elas se classificam em: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, injuntiva e dialogal. Além dessas seis sequências principais, há a existência ainda: - do grau zero da sequência narrativa, na qual não há intriga ou tensão: trata-se do script. Por outro lado, o grau zero das sequências argumentativa e explicativa, a esquematização, é mobilizado quando não há a necessidade de explicar algo de difícil compreensão ou argumentar em favor

ou contra algo que pode ser contestável. É da diversidade das modalidades de articulação e combinação das sequências que decorre a heterogeneidade na composição da maioria dos textos (BRONCKART, 1999, p. 219).

No texto acima, identificamos a presença de uma sequência argumentativa predominante, que explicita o objetivo do gênero crítica de cinema: convencer os leitores do ponto de vista apontado por seu autor. Para tanto, o autor lança mão de pequenas sequências incompletas, como a descritiva (quando o enunciador descreve o tipo de espectadores do filme em sua primeira semana de exibição nos Estados Unidos); no entanto, é a sequência argumentativa que predomina, sobretudo, quando, no final do texto, o enunciador argumenta que os homens também podem gostar do filme, não apenas o público feminino.

Em nossa pesquisa, os dados trazem, sobretudo, sequências dialogais e, por essa razão, nos tardaremos mais especificamente em sua explicação, ainda que elas não estejam presentes em nosso texto de base. Ao tratar da sequência dialogal, Bronckart (2010) afirma que é interessante utilizar na análise dos textos, junto ao modelo proposto pelo ISD, trabalhos acerca de textos dialogais e sobre a análise da conversação (por exemplo, com o uso de textos de MARCUSCHI, 1999; KERBRAT-ORECCHIONI, 2006), com o intuito de enriquecer as análises dos textos investigados.

Para Kerbrat-Orecchioni (2006), os discursos orais e dialogados são a forma primordial da realização da linguagem e, paradoxalmente, a linguística tardou a abordar a análise das conversações. O desempenho linguístico na fala não utiliza apenas aspectos da língua como a gramática ou o léxico, mas ainda outros recursos, verbais e não-verbais (MARCUSCHI, 1999). O objetivo da análise da conversação é “decifrar a ‘partitura invisível’ que orienta (sempre lhe deixando uma margem ampla de improvisação) o comportamento daqueles que se encontram engajados nessa atividade polifônica complexa que é a condução de uma conversação” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.15).

Segundo as orientações da análise da conversação, analisaremos nas entrevistas e retornos da IS a situação interacional estabelecida: o papel do contexto e do quadro participativo; a tipologia da interação verbal (o lugar, estatuto e papéis dos participantes assim como o contrato que os mantém juntos) e o grau de formalidade das interações. Essa primeira análise da situação interacional, assemelha-se muito, na verdade, ao contexto de produção físico e sociossubjetivo, proposto por Bronckart (1999). Portanto, faremos uma mesma análise para compreender o contexto de produção/situação interacional.

A regra básica da conversação é que cada participante fala uma vez, ou seja: fala um por vez (MARCUSCHI, 1999, p.19). Em geral, um espera o outro concluir e os falantes se alternam; entretanto, existem as falas simultâneas e as interrupções, e “a alternância dos turnos não se efetua sempre de maneira fácil e harmoniosa” (KERBRAT-ORRECHIONI, 2006, p.48).

As falas simultâneas, ou superposição da fala, acontecem quando um interlocutor começa a falar enquanto o outro ainda está falando, podendo representar uma disputa pela palavra entre os interlocutores. As interrupções acontecem quando um interlocutor toma a palavra enquanto o outro ainda não terminou seu turno. Visto isso, a análise da tomada de turno, juntamente com as falas simultâneas e interrupções, ajuda a compreender a organização estrutural da conversação e os sentidos nela construídos.

Sendo organizadores conversacionais importantes, as pausas, hesitações e silêncios configuram informações relevantes na análise da conversação. Marcuschi (1999) chama-os de marcadores conversacionais supra-segmentais, sendo eles de natureza linguística e de caráter não-verbal. Essas unidades acompanham as unidades propriamente linguísticas, “sendo também transmitidas pelo canal auditivo” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.36).

Sobre as pausas, elas podem ser curtas, médias ou longas e “constituem um fator decisivo na organização do texto conversacional” (MARCUSCHI, 1999, p. 63). As hesitações são representadas por repetições, pausas mediativas e preenchidas e indicam o planejamento cognitivo do texto da parte do interlocutor. Existe a hipótese de que “os marcadores de hesitação aparecem preferencialmente nos momentos em que o texto se organiza” (MARCUSCHI, 1999, p.64).

Assim, investigaremos nas entrevistas de Instrução ao Sósia a organização dos turnos entre os interlocutores, as superposições das falas e interrupções bem como as pausas, hesitações e silêncios presentes. Buscaremos ainda examinar a escolha dos temas durante as entrevistas, o registro de língua e vocabulário utilizados. Finalmente, investigaremos ainda os captadores (tais como “hein”, “né”, “sabe” em português brasileiro), e reguladores vocais, também chamados de sinais de escuta (como “hummm” e outras vocalizações, por exemplo), (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 9), responsáveis por deixar o canal de comunicação aberto.

1.5.2. Os mecanismos de textualização

Os mecanismos de textualização contribuem para dar ao texto sua coerência linear ou temática, explorando os recursos linguísticos para assegurar a progressão temática e sendo caracterizados pela coerência e pela coesão. A coerência diz respeito às relações entre os níveis de organização do texto e é explicitada pelos organizadores textuais, esses “que podem se aplicar ao plano geral do texto, às transições entre tipos de discurso, às transições entre fases de uma sequência, ou, ainda, às articulações mais locais entre frases sintáticas” (BRONCKART, 2006, p. 148).

A conexão no texto que estamos utilizando para ilustrar o modelo de análise do ISD é realizada pelo encadeamento temático (os temas vão sendo introduzidos em relação com o antecedente) e através de “então”, no início do 5º parágrafo. As perguntas com respostas do próprio autor também contribuem para estabelecer a conexão no texto.

A coesão pode ser dividida em coesão nominal e verbal. A coesão nominal introduz os temas e/ou personagens novos e tem por função assegurar sua retomada ou sua continuidade na sequência do texto, sendo realizados pela organização de unidades e estruturas anafóricas (BRONCKART, 2006, p. 148). Quanto às estruturas anafóricas, temos as anáforas pronominais, compostas de pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos e reflexivos e as anáforas nominais, sendo estas compostas por sintagmas nominais de diversos tipos (BRONCKART, 1999, p. 270), podendo ser idênticos ao termo que assegura sua retomada ou diferenciando-se dele, no plano lexical ou quanto às marcas de determinação.

A análise das séries coesivas e das unidades lexicais que as constituem torna possível identificar os actantes principais colocados em cena pelo texto e a forma de constituição das “representações sobre esses actantes no decorrer da progressão temática” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p.64).

Ao analisarmos a coesão nominal empregada para referir-se ao público do filme, vemos que este é retomado ao longo do texto exemplo de diversas maneiras: as mulheres, feminino, espectadores, homens, homens da plateia, mulheres de diversas idades.

A coesão verbal é responsável por garantir a organização temporal e/ou hierárquica dos processos, estabelecendo “retomadas entre séries de predicados, ou ainda, entre séries de sintagmas verbais” (BRONCKART, 1999, p. 263). Sendo realizada pelos tempos e modos verbais, a coesão verbal contribui para a evolução do conteúdo temático produzindo um efeito de progressão.

Os verbos auxiliares (que se intercalam entre o sujeito e o verbo) são os responsáveis, segundo Bronckart (2007 apud MACHADO; BRONCKART, 2009, p.62) por atribuir ao actante intenções, finalidades, motivos, restrições, capacidades, incapacidades, julgamentos etc. Classificados como tendo valor deôntico, pragmático, psicológico, epistêmico e apreciativo (MACHADO; LOUSADA; FERREIRA, 2011, p. 23), os verbos auxiliares explicitam certa interpretação dos aspectos subjetivos do agir, como por exemplo: querer + verbo no infinitivo, através do qual vemos as representações construídas pelo actante sobre inúmeros aspectos dos conteúdos temáticos.

No texto acima, vimos a coesão verbal ser realizada através de verbos conjugados no presente, pretérito perfeito e futuro do presente do modo indicativo e pretérito imperfeito do modo subjuntivo. Chamamos a atenção para o verbo auxiliar “dever” empregado no futuro do presente na frase: “muitas mulheres deverão gostar dos vestidos e da decoração do baile”, expressando uma expressão de probabilidade marcada pela subjetividade do enunciador, o que, de certa, maneira.

1.5.3. Os mecanismos enunciativos

Os mecanismos enunciativos explicitam o tipo de engajamento enunciativo em ação no texto e que conferem a ele sua coerência interativa ou pragmática (BRONCKART, 2006, p. 149), construindo sua clarificação dialógica. Nesses mecanismos, analisamos as vozes presentes no texto e as modalizações. Para Bronckart (2006) são esses mecanismos os responsáveis pela construção de uma instância geral de gestão do texto.

As vozes explicitam as instâncias que assumem ou se responsabilizam pelo que é expresso no texto, não sendo traduzidas por marcas linguísticas específicas, “podendo ser explicitadas por formas pronominais, sintagmas nominais ou ainda, por frases e segmentos de frases” (BRONCKART, 2006, p. 149). É importante mencionar que diferentes vozes podem se expressar em um texto, podendo ser reagrupadas em três subconjuntos:

- a voz do autor empírico
- as vozes sociais
- as vozes de personagens (BRONCKART, 1999, p.131).

Para analisar a questão das vozes encontradas no texto, Bronckart (2010) encoraja o recurso a outras teorias que complementem o que é apresentado nos estudos do ISD. Autores

como Maingueneau (1989, 1991, 2001) e Authier-Revuz (2001) possuem trabalhos importantes que trazem grandes contribuições à análise das vozes presentes nos textos.

Para Maingueneau (2001), o processo de inserção de vozes acontece por meio de vários recursos, como o emprego do discurso direto, direto livre, indireto, indireto livre, ilhas enunciativas, aspas, entre outros. Authier-Revuz (2001) concentra-se nas diferentes formas de modalização autonímica para a inserção de vozes, como maneira de identificar a heterogeneidade constitutiva (AUTHIER-REVUZ, 2001, p. 23), ou seja, aquela que não é identificada por meio de marcadores explícitos, como os sugeridos por Maingueneau (2001).

No texto que estamos utilizando como exemplo, encontramos a voz do autor empírico do texto (o jornalista e crítico de cinema Sergio Rizzo), a voz do macro enunciador, o jornal Folha de São Paulo, a voz dos ditos populares (que enuncia que as mulheres procuram homens que sejam “príncipes encantados”), a voz dos contos populares (que se refere às histórias conhecidas de Cinderela, Branca de Neve, por exemplo) e a voz de autoridade, expressa pelas pesquisas estatísticas (fornece os dados sobre a frequência no cinema quando o filme foi exibido, garantindo veracidade ao seu texto). Parece-nos importante notar, ainda no que diz respeito às vozes, a expressão entre aspas: príncipes encantados, já que o uso do símbolo gráfico demonstra que o autor, Sergio Rizzo, discorda da voz que propõe a expressão “príncipe encantado”, já que, do contrário, o uso das aspas não seria necessário.

As modalizações são responsáveis pelos diversos julgamentos e avaliações do enunciador sobre um ou outro aspecto do conteúdo temático, realizando-se por unidades linguísticas de níveis diferentes, as modalidades. Elas podem ser representadas “por um tempo verbal no futuro do pretérito, auxiliares de modalização, certos advérbios, certas frases impessoais etc.” (BRONCKART, 2006, p. 149). As modalizações podem ser divididas, segundo Bronckart (1999) em lógicas, deônticas, pragmáticas e apreciativas.

As modalizações lógicas são avaliações apoiadas em critérios elaborados e organizados no quadro das coordenadas formais que definem o mundo objetivo, produzindo um valor de verdade das proposições enunciadas. Essas modalizações apresentam o conteúdo temático do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados (ou certos), possíveis, impossíveis, prováveis, necessários etc. No exemplo a seguir, retirado do nosso texto exemplo, vemos o verbo dever usado com valor de probabilidade.

Muitas mulheres deverão gostar dos vestidos e da decoração do baile em que Cinderela (Lily James) dança com o príncipe (Richard Maden).

As modalizações deônticas baseiam-se em critérios elaborados e organizados no quadro das coordenadas formais que definem o mundo social, apresentando os fatos como socialmente permitidos, proibidos, necessários, obrigatórios, como vemos no exemplo¹⁹ a seguir.

Os meninos têm que ver o filme “Cinderela” para acabar com possíveis preconceitos sobre “coisas de menino” e “coisas de menina”.

Já as modalizações apreciativas fundamentam-se em critérios elaborados e organizados no quadro das coordenadas formais que definem o mundo subjetivo, apresentando os fatos enunciados como bons, maus ou estranhos (por exemplo) na visão de quem o avalia. Encontramos um exemplo de modalização apreciativa em:

Eu, por exemplo, gostei principalmente da madrastra (Cate Blanchett).

Finalmente, as modalizações pragmáticas contribuem para a explicação de alguns aspectos da responsabilidade de um personagem, em relação às capacidades de ação, intenção e razões de seu agir, sendo elas relacionadas ao passado em relação a alguma ação. Como exemplo desse tipo de modalização, temos:

Pude perceber, também, a dificuldade encontrada pelos alunos para a realização de tarefas para a fase de pós-leitura

1.5.4. As figuras de ação

No que se refere aos textos produzidos em situação de trabalho, Fristalon e Bulea (2004), pesquisadoras também pertencentes ao ISD, participaram de uma extensa pesquisa com enfermeiras e laboratórios, realizada em Genebra e com vários membros da Universidade de Genebra. Elas realizaram uma série de entrevistas com um grupo de enfermeiras antes da realização de um procedimento de enfermagem, um curativo, buscando compreender o

¹⁹ Não encontramos todos os tipos de modalização existentes no texto que usamos para exemplificar o modelo de análise de dados do ISD. Assim, para as categorias de análise para as quais não encontramos exemplos nesse texto, usamos exemplos livres.

trabalho dessas profissionais através da verbalização sobre sua atividade de trabalho. Seguindo o modelo da arquitetura textual proposto pelo ISD, as pesquisadoras buscaram estudar a dinâmica geral da entrevista: a distribuição dos turnos de fala, o conteúdo temático evocado e os tipos de discurso mobilizados.

A partir da transcrição das entrevistas, Bulea e Fristalon (2004) e Bulea (2010) constataram que a distribuição dos turnos de fala provocava o aparecimento de duas categorias diferentes de segmentos textuais, conforme o tratamento dado ao conteúdo temático: os “segmentos de orientação temática” (SOT), nos quais um novo tema é apresentado e os “segmentos de tratamento temático” (STT) em que esses temas são desenvolvidos e complexificados.

Concentrando-se apenas no conteúdo temático das STT, as pesquisadoras constataram uma grande heterogeneidade no plano temático, visto que a passagem entre um tema e outro parecia não respeitar a ordem dos acontecimentos no mundo ou a lógica de compreensão do agir. Havia, ainda, uma grande heterogeneidade no plano discursivo, uma vez que no interior da entrevista eram mobilizados vários tipos de discurso. As pesquisadoras observaram, da mesma maneira, que a relação entre o tema e o tipo de discurso mobilizado não era predeterminada, mas que, ao contrário, através da gestão conjunta e situada entre ambos, as enfermeiras conseguiam elaborar diferentes registros do agir (BULEA e FRISTALON, 2004), os quais posteriormente foram chamados de figuras de ação (BULEA, 2010).

Assim, as figuras de ação são categorias de análise de textos produzidos em situação de trabalho, sendo organizadas em cinco tipos, a saber: figura de ação ocorrência, ação acontecimento passado, ação experiência, ação canônica e ação definição. Cada figura de ação possui características linguístico-discursivas distintas e seu emprego como unidades de análise do agir nos permitirá observar o posicionamento dos enunciadores diante da tarefa realizada.

Para Denardi e Muniz-Oliveira (2014), as figuras de ação fazem referência a modos de dizer o conteúdo temático. Sendo assim, é possível, através de sua análise, identificar, entre outros elementos, se os aspectos do texto se referem:

- a) à interação entre os participantes da situação de trabalho, no caso da ação ocorrência;
- b) a uma história contada, no caso da ação evento passado;
- c) a uma experiência vivida numa situação de trabalho, no caso da ação experiência;
- d) a regras, normas, prescrições, orientações construídas por alguém externo ao produtor, no caso da ação canônica;

e) à definição de algum elemento tematizado no texto, no caso da ação definição (DENARDI; MUNIZ-OLIVEIRA, 2014, p.566).

A figura de ação ocorrência caracteriza-se por fortíssimo grau de contextualização, constituindo uma compreensão do agir-referente. Ela apresenta-se essencialmente “sob forma de ajuntamento de elementos diversos e heterogêneos relacionados ao agir em questão” (BULEA, 2010, p.125). Quanto à sua organização enunciativa, essa figura de ação aparece nos segmentos de discurso interativo, possuindo formas verbais no pretérito perfeito com função de presente concluído. Nessa figura de ação, as marcas de agentividade são designadas pelo “eu” ou “nós/a gente”, acentuando a implicação do ator. Sobre as modalizações, encontramos, na figura de ação ocorrência de grande frequência de modalizações lógicas e deônticas sob formas impessoais (é preciso, talvez, é verdade que, é certo que). Apresentamos como exemplo o excerto abaixo (DANTAS-LONGHI, 2013)²⁰:

Já dei outros jogos, aqueles do livro "à tour de rôle" e **os alunos** gostaram bastante. (Eles se envolvem tanto, que tenho dificuldade de fazê-los prestar atenção logo após o jogo). **Talvez, seria interessante dar o jogo um pouco antes do intervalo.**
Há jogos que eu aprendo participando das formações que são oferecidas durante o semestre, mas **ainda não tive tempo** de prepará-los para as minhas aulas. **Mas pretendo caprichar no próximo semestre.**

Na figura de ação acontecimento passado, encontramos uma compreensão retrospectiva do agir, tendo um “valor ilustrativo do agir em questão ou uma de suas dimensões, esse valor que lhe é conferido pelo caráter não habitual ou propriamente ‘circunstancial’ de seu conteúdo” (BULEA, 2010, p. 132). A ação acontecimento passado aparece em segmentos de relato interativo e seu eixo temporal é situado em um tempo anterior à entrevista cuja origem é marcada pelo uso de expressões temporais no início do segmento (“outro dia”, “da última vez”). A ação acontecimento passado evidencia comparativamente a experiência geral ou ordinária do actante, como vemos abaixo:

Em geral, eu me baseio em jogos já existentes para criar um que **funcione como ferramenta pedagógica. Por exemplo: uma vez, criei** um jogo com os adjetivos para descrever a personalidade das pessoas; **eu o fiz** sob a forma de um jogo de cartas conhecido, que eu costumo jogar entre amigos, “o jogo do burro”.

A figura de ação experiência constitui “uma compreensão do agir-referente sob o ângulo da cristalização pessoal de múltiplas ocorrências vividas do agir” (BULEA, 2010,

²⁰ Todos os excertos usados para ilustrar as figuras de ação foram retirados do trabalho de DANTAS-LONGHI (2013).

p.137). Ela procede da identificação e do entrelaçamento de dois traços ligados ao agir: os constituintes estáveis e as características próprias dos actantes.

Nessa figura de ação, a experiência é representada de modo abstrato e descontextualizado, mas ainda recontextualizável na medida em que sua configuração geral é assumida como sendo aplicável, com algumas adaptações, a cada contexto particular (BULEA, 2010). Do ponto de vista enunciativo, há a predominância do discurso interativo, o uso do presente genérico, a organização discursiva por meio de justaposições e de organizadores temporais (depois, aí, então) e uma grande frequência de advérbios ou sintagmas preposicionais e nominais com valor generalizante e reiterativo (“normalmente”, “sempre”, “de qualquer jeito”, “toda hora”). No que se refere às marcas de agentividade, encontramos o “tu” (você) com valor genérico que pode alternar com o “eu” e o pronome “a gente” também aparece, entretanto mais raramente. Vemos a presença da figura de ação experiência no excerto a seguir:

Muitos jogos são fabricados por mim, mas **sempre tiro ideias ou modifico** algumas atividades a partir das formações dos cursos extracurriculares. **Gosto** de procurar jogos na internet, mas na grande maioria servem como ideias, pois **sempre precisam ser adaptados** à classe.

Sendo uma forma prototípica e neutra, a figura de ação canônica reside “numa compreensão do agir sob a forma de construção teórica, abstração feita de todo contexto e das propriedades do actante que a efetua” (BULEA, 2010, p. 141). Do ponto de vista discursivo, a ação canônica se manifesta unicamente em segmentos de discurso teórico ou em segmentos mistos teórico-interativos. Além disso, o eixo de referência temporal é limitado e geralmente não marcado, os processos são expostos com o uso do presente genérico em uma ordem similar à cronologia geral da atividade. Nela, o actante está na maioria das vezes representado por “a gente”, eventualmente por “tu” enquanto quase não existem ocorrências do “eu”, conforme vemos abaixo:

Na hora de começar o jogo, **você tem que** explicar muito bem as regras. **Primeiro, a gente explica** o jogo e só **depois a gente distribui** o material, se não vira bagunça.

Por fim, a figura de ação definição compreende o agir-referente como objeto de reflexão ou um “fenômeno do mundo” cujas características e estatuto são definidos ou descritos. Do ponto de vista discursivo, encontramos a ação definição nos segmentos possuidores de discurso teórico ou do misto teórico-interativo, sendo a forma verbal dominante o presente genérico. Ainda que na ação definição as marcas de agentividade do actante sejam quase nulas, seu posicionamento é fortemente marcado através de mecanismos

de posicionamento enunciativo, como o uso do marcador de identidade “eu” (eu acho, eu creio que, eu diria que) e da oposição entre as proposições que lhe são reputadas e as que são atribuídas à voz social, representada pelo uso de “as pessoas” ou “a gente”. Para Bulea (2010, p.148), a figura de ação definição mostra “a que ponto o processo de interpretação desse agir é, na e para a pessoa, indissociável da revivificação-reconstrução das significações de palavras que o designam”. Vemos a figura de ação definição no trecho abaixo:

Há jogos que ajudam a movimentar o grupo, acordar. **Há jogos que requerem** um momento em que o grupo já esteja aquecido, com menos defesas ou inibições para a participação. **O objetivo** para o trabalho com jogos é didático, **o jogo é** aplicado a situações de comunicação. **O jogo é** estímulo, **desencadeia** processos, **motiva**, **ajuda** a memorização, **desenvolve** o raciocínio, novas associações, **promove** a sociabilidade em novos contextos.

As figuras de ação serão mais bem esclarecidas no decorrer da apresentação da análise dos nossos dados.

Em seguida, apresentamos alguns conceitos de base da Clínica da Atividade e Ergonomia da Atividade que esclarecerão a maneira como enxergamos a atividade docente.

2. Aportes das ciências do trabalho

Apresentaremos, a seguir, uma breve discussão sobre o trabalho partindo, em seguida, para as discussões sobre a especificidade do trabalho do professor. Logo após, exploraremos alguns conceitos fundamentais para nossa perspectiva, a qual considera o ensino como trabalho (AMIGUES, 2003). Apoiamo-nos em duas linhas teóricas das Ciências do Trabalho: a Clínica da Atividade e a Ergonomia da Atividade, que, também tendo se inspirado do Interacionismo Social, buscam analisar, compreender e transformar as situações de trabalho, propondo procedimentos que possibilitam a criação de diálogos sobre a atividade de trabalho.

2.1. O trabalho em perspectiva

Na história da humanidade, o trabalho sempre esteve ligado à atividade humana, pois, como nos lembra Boutet (1998 apud LOUSADA, 2006), ambos transformam o meio social e permitem a troca entre indivíduos, estando ligados à preservação da espécie. Portanto, o

trabalho é uma das formas do agir humano. Para Bronckart (2008), foi apenas no início do século XVI que o termo “trabalho” surgiu nas línguas românicas, devido à emergência do capitalismo mercantil e em seguida, industrial. Foi no século XVIII, com a emergência e a organização do processo de trabalho fabril, que “o valor positivo do termo trabalho consolidou-se e é ao final desse mesmo século que, segundo a maioria dos historiadores e antropólogos, o seu sentido, tal como o concebemos hoje, no discurso cotidiano, começou realmente a se constituir” (MACHADO, 2007, p. 79).

Desde Marx (2006), o conceito de trabalho passou por várias revisões e modificações. Encontrando-se no centro da teoria marxista, o trabalho seria, para o estudioso alemão, a expressão da vida humana, por meio da qual é alterada a relação do homem com a natureza. Assim, o trabalho seria o elemento que impulsiona o desenvolvimento humano. As noções da teoria marxista sofreram alterações consideráveis com o passar do tempo, sobretudo porque surgiram outros tipos de trabalho na sociedade contemporânea. Para Frédéric Yvon e Yves Clot, psicólogo e especialista do trabalho, antes de ser uma ocupação social, o trabalho é uma atividade propriamente humana atravessada por conflitos sociais e pessoais (YVON; CLOT, 2001, p. 72). Definir trabalho é uma tarefa complexa, “dada a dificuldade de encontrar uma conceptualização que englobe todas as formas de realização do trabalho em momentos históricos diferentes; e todas as formas de realização que ele assume nos dias atuais” (LOUSADA; BARRICELLI, 2011, p.227).

Sendo assim, do mesmo modo que emergiram outros tipos de atividade de trabalho, os modelos de sua organização também precisaram ser revistos e modificados para dar conta de todas as alterações e inovações que nelas ocorreram. Um exemplo de modelo organizacional do trabalho que passou por atualizações foi o taylorismo (MACHADO, 2007), que preconizava a divisão do trabalho em diferentes tarefas a serem executadas pelo operário, separando o trabalho intelectual do trabalho manual e interditando as trocas verbais, objetivando, com isso, o aumento da produção dos trabalhadores. No taylorismo, observamos que há uma divisão do trabalho entre o sujeito que entende o trabalho, o “especialista” e por isso é capacitado para organizar o trabalho, e aquele que executa o que foi estabelecido pelo especialista, o operário.

Efetivamente, nem o taylorismo nem nenhum outro modelo de organização da atividade de trabalho corresponde efetivamente ao panorama mundial do trabalho, que é dominado, hoje, em diferentes graus nos diversos países do globo, pelas modificações impostas pela informática e pela filosofia da produtividade máxima. Para Lousada (2006, p.

71), as modificações pelas quais passou o mundo tiveram consequências, não poupando “os trabalhadores, resultando tanto em problemas em relação ao trabalho quanto em problemas para os próprios trabalhadores”.

Diante desse panorama mundial, várias pesquisas vêm sendo feitas buscando conhecer as novas dimensões do trabalho e seus problemas, sobretudo no campo das Ciências Humanas e Sociais, dentre as quais podemos destacar a “ergonomia”, disciplina que estuda a organização do trabalho (GUÉRIN et al., 2001). Termo derivado do grego “ergon”, que significa trabalho e “nomos”, que significa leis ou normas, o objetivo inicial da ergonomia era desenvolver e aplicar técnicas de adaptação do homem ao seu trabalho e formas eficientes e seguras de desempenhá-lo, visando à otimização do bem-estar e, conseqüentemente, ao aumento da produtividade.

Hoje, a ergonomia engloba duas vertentes dentro de uma única ciência do trabalho: a ergonomia de influência anglófona (língua inglesa) e a ergonomia de influência francófona (língua francesa). A ergonomia de influência anglófona focaliza a adaptação da máquina ao homem; nesse enfoque ergonômico, o que importa são os aspectos físicos da relação homem-máquina, os quais serão dimensionados, discriminados e controlados (ALMEIDA, 2011, p. 112). Já a ergonomia de influência francófona, por razões históricas, valorizou a adaptação do trabalho ao homem. Ela originou-se nas preocupações sobre a saúde no trabalho, sobre os efeitos deste sobre a saúde dos trabalhadores e, ainda, no estudo das características e rendimento do trabalho humano (LAVILLE, 2001).

A Ergonomia de linha francesa, deste modo, é centrada principalmente na saúde e segurança dos trabalhadores, na efetividade do trabalho, “nos problemas reais, em situações reais, em tempo real” (BRONCKART, 2008, p. 97), considerando o trabalhador “verdadeiro ator e não como um mero executor de prescrições” (MACHADO, 2007, p.88).

Mesmo que a relação entre o trabalho e a linguagem pareça evidente – visto que o trabalho é uma das formas do agir humano, que se realiza através da linguagem - é recente o interesse das ciências da linguagem pelo trabalho (FAÏTA, 2002). Em outras palavras, as práticas de trabalho estão cada vez mais marcadas pela linguagem e, para Lousada (2006), é daí que “surge a necessidade de observar como o sujeito administra as tarefas e informa-se”. Para Faïta (2002), a linguagem “assume papel preponderante, tanto em relação às situações de trabalho em si, quanto em relação às diferentes possibilidades de análise das situações de trabalho” (2002, p. 46).

Sobre o uso da linguagem em situações de trabalho, Nouroudine (2002), citando Lacoste, mostra a existência de três tipos de relações entre linguagem e trabalho:

- “Linguagem como trabalho”, que é a linguagem utilizada para a realização de uma atividade de trabalho, como por exemplo quando o professor pede para os alunos abrirem o livro: “*ouvrez le livre*”. Nesse excerto, vemos que é através da linguagem o professor realiza seu trabalho.
- “Linguagem no trabalho”, que caracteriza a linguagem relacionada à situação geral de trabalho, que, assim como a linguagem como trabalho, refere-se aos textos produzidos no interior de uma situação de trabalho. Por exemplo, pode ser quando o professor comenta com os alunos sobre algum acontecimento importante no mundo francófono; aqui, vemos a linguagem que permeia o trabalho, não se tratando, no entanto, da linguagem necessária para realizar o trabalho.
- “Linguagem sobre o trabalho”, relacionada à produção de saber sobre o trabalho, sendo presente nos textos que prescrevem, planejam avaliam e interpretam as ações. Como exemplo, citamos os documentos de orientação existentes nas mais diversas situações de trabalho.

Vemos, dessa forma, que linguagem e trabalho estão intrinsecamente relacionados e, para melhor compreender as situações de trabalho, é possível recorrer aos textos produzidos como/no/sobre o trabalho (LOUSADA, 2006, p.70). Entretanto, compreender a relação da linguagem com a atividade humana não é tarefa simples, pois, “a linguagem é, ao mesmo tempo, um produto da atividade humana, uma atividade humana e um instrumento das atividades humanas” (KOSTULSKI, 2013, p.60). Visto que não é possível “tocar a atividade com o dedo” (AMIGUES; FÉLIX; ESPINASSY, 2014), é através da análise da linguagem que temos acesso à atividade, por isso analisamos os textos produzidos em situação de trabalho. É importante ressaltar que as análises das situações de trabalho podem nos levar a uma maior compreensão entre linguagem e trabalho (BRONCKART; MACHADO, 2004).

A seguir, trataremos das duas ciências do trabalho adotadas em nosso estudo: a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade.

2.2. A Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade

A Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade são algumas das ciências do trabalho que têm como objetivo compreender e solucionar os problemas dessa atividade humana, as quais adotamos na presente pesquisa. A adoção dessas duas teorias ao lado do ISD não se dá de forma aleatória, ela obedece a critérios que possibilitam uma coerência teórica (MACHADO, LOUSADA, BARALDI, ABREU-TARDELLI, TOGNATO, 2009), já que se trata de vertentes do Interacionismo Social. O ISD, a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade “desenvolvem uma abordagem marxiana do trabalho, vygotskiana do desenvolvimento e sociodiscursiva da linguagem” (MACHADO, LOUSADA, BARALDI, ABREU-TARDELLI, TOGNATO, 2009, p. 16).

A Ergonomia da Atividade dos profissionais da educação, (AMIGUES, 2002; 2003; 2004; 2009; SAUJAT, 2002; 2003; 2004; AMIGUES; FÉLIX; ESPINASSY, 2014) é a Ergonomia de linha francófona que propõe a adaptação do trabalho ao homem, tendo como preocupação melhorar o bem-estar do trabalhador. Utilizamos, nesta pesquisa, vários conceitos (explanados adiante) propostos pelo grupo ERGAPE (Ergonomia da Atividade de Profissionais da Educação)²¹, que se preocupa, especificamente, com o trabalho educacional. Os estudos desenvolvidos pelos ergonomistas buscam compreender, principalmente, “o conjunto de diferenças entre o trabalho realizado e o trabalho prescrito, sabendo que elas são inevitáveis” (GUÉRIN et al, 2001, apud LOUSADA; BARRICELLI, 2011, p. 228).

A Clínica da Atividade (CLOT, 1995; 2001a; 2001b; 2006a; 2006b; 2008; 2010; 2012; 2013; FAÏTA, 2002; 2004) é uma perspectiva teórico-metodológica que aborda o problema da subjetividade no trabalho, posicionando-se no quadro das preocupações da ergonomia de linha francesa e propondo um novo olhar sobre as atividades de trabalho. Desenvolvida pela equipe do *Conservatoire des Arts et Métiers* (CNAM), a Clínica da Atividade centra-se na contribuição da atividade de trabalho para a construção permanente das pessoas. Interessada em promover o desenvolvimento dos trabalhadores por meio da intervenção em seu ambiente de trabalho, a Clínica da Atividade considera que o trabalho não é uma atividade humana simples, mas sim, uma atividade que exerce uma função psicológica específica na vida pessoal e que merece ser investigada. Para Clot (2002 apud CLOT, 2006a), a Clínica da Atividade é um meio de melhorar a qualidade de vida no meio de trabalho quando uma

²¹ A sigla ERGAPE vem do francês e originalmente quer dizer “*Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation*”. O grupo ERGAPE situa-se na Universidade Aix-Marseille, em Marselha, na França.

demanda se manifestar. Assim, a investigação do trabalho deve incluir sua dimensão psicológica, não podendo restringir-se, apenas, à observação da tarefa prescrita e do produto realizado.

Em nossas sociedades contemporâneas, o trabalho exerce “uma função psicológica cujo desaparecimento produziria apenas efeitos catastróficos”²² (YVON; CLOT, 2001, p.63). No trabalho, podemos nos identificar “em objetos, materiais, receitas, odores et até mesmo nos encontrarmos, sozinhos e com o outro, e isso pode ser a raiz dos sentimentos profissionais constitutivos da saúde”²³ (CLOT, 2010, p.40). O trabalhador “encolhe-se” se ele não se orgulha ao menos um pouco do que ele faz, e esse “encolhimento” é prejudicial à sua saúde (CLOT, 2012). É preciso se reconhecer em algo, não apenas ser reconhecido por alguém ou algo.

Vemos cada vez mais a existência de problemas de saúde (física e mental) causados pelas atividades de trabalho das pessoas, e para cuidá-los, é necessário também cuidar do trabalho. Para Clot (2013), é fundamental que se reconheça legítima a existência de conflitos sobre a qualidade do trabalho e as doenças causadas por este quando algo não vai bem para o trabalhador. Cuidar do trabalho não é apenas um problema de gestão dos riscos psicossociais (CLOT, 2012) deste, mas também das influências que ele exerce nas vidas dos trabalhadores e na natureza. Assim, a problemática do trabalho e da saúde no trabalho é uma questão política absolutamente central (CLOT, 2008; 2010).

Clot (2008; 2010) acredita que a melhor maneira de prevenir as doenças no trabalho é que o trabalhador tenha o sentimento do “trabalho bem feito”. Para ele, não há bem-estar sem “bem-fazer”²⁴. Em sua atividade de trabalho, o profissional almeja ser eficaz: ele busca fazer tudo aquilo que deve ser realizado apesar dos obstáculos inesperados gerados pela organização, almejando a “eficácia apesar de tudo”²⁵ (CLOT, 2008), de todos os impedimentos que possam vir a impossibilitá-lo de bem cumprir suas tarefas. O trabalho bem feito, para o trabalhador, é “atingir os objetivos que ele se deu ou que lhe deram e chegar ainda a um resultado que seja satisfatório aos seus próprios olhos”²⁶ (CLOT, 2013, p.25), é

²² Citação original: “*le travail remplit dans nos sociétés contemporaines une fonction psychologique dont la disparition ne pourrait avoir que des effets désastreux*”. Tradução da autora.

²³ Citação original: “*Au travail, on peut donc se connaître dans des objets, des matières, des recettes, des odeurs, et même s’y retrouver, seul et ensemble, et ce peut être la racine des sentiments professionnels constitutifs de la santé*”. Tradução da autora.

²⁴ Em francês, “bien-faire”.

²⁵ Em francês, “L’efficacité malgré tout”.

²⁶ Citação original: “*atteindre les buts qu’il s’est fixés ou qu’on lui a fixés, et à parvenir ainsi à un résultat qui est défendable à ses propres yeux*”. Tradução da autora.

conquistar sua eficácia no trabalho, uma vez que homem aprecia o trabalho eficaz e detesta os esforços inúteis (CLOT, 2014).

Quando o trabalhador não consegue responder às exigências da organização em que ele trabalha ou quando esta não pode atendê-lo em seus desejos e exigências para efetuar um trabalho de qualidade, a saúde do trabalhador é atingida e as doenças do trabalho começam a surgir (CLOT, 2008; 2013). Da mesma maneira, se o trabalhador não encontra espaço para discutir sua atividade de trabalho em sua organização ou com seus colegas, tanto a eficácia da organização quanto sua saúde no trabalho são prejudicadas. A qualidade no trabalho é etapa fundamental para a qualidade de vida.

Através do trabalho, o sujeito se inscreve em uma obra coletiva e, ao mesmo tempo, se individualiza. Assim, toda forma de impedimento da atividade induz a uma imobilização do dinamismo interno do sujeito, de sua energia vital (BENDASSOLLI, 2011). Segundo esse autor, quando o sujeito está desprovido do objeto em que investir seus esforços, ele se esvazia, se retrai, perde a experiência do significado. Sob a ótica da clínica da atividade, quando isso acontece, os pesquisadores dizem que o sujeito foi privado de seu poder de agir (CLOT, 2008; 2010). Com o poder de agir tolhido, seguindo o que nos mostra Clot (2008; 2010), a saúde do profissional em sua atividade de trabalho está prejudicada, pois o sofrimento no trabalho é causado, principalmente, pela amputação do poder de agir do sujeito, e não pela incapacidade deste último de fazer face às exigências da organização do trabalho.

A proposta da Clínica da Atividade (CLOT, 2008) é justamente a de restituir, desenvolver o poder de agir dos sujeitos e do coletivo nas situações de trabalho. Para esse autor, o poder de agir diz respeito à atividade individual, mas também à atividade coletiva e é sua restituição, seu desenvolvimento que pode contribuir para que os trabalhadores não adoçam no (e por causa do) trabalho. Nesse sentido, Clot (2008) nos mostra que o conceito de poder de agir se aproxima do conceito de “agency²⁷” utilizado por vários autores, já que ele indica um raio de ação, um conjunto de “*capabilités*²⁸” do sujeito (Clot, 2008, p. 30) que preserva as possibilidades atuais e futuras da atividade de trabalho. Em nossa pesquisa, esse conceito é importante, pois ele permitirá melhor compreender a situação de trabalho e sua influência no poder de agir da professora iniciante.

²⁷ Esse termo tem sido traduzido por “agência” em textos publicados no Brasil.

²⁸ Optamos por não traduzir o termo, também dificilmente traduzível em francês (está entre aspas no original) e que poderia ser compreendido como “capabilidades”.

Para Vygotski (1984, 2008), “o homem está, a cada minuto, cheio de possibilidades não realizadas” (1994a apud CLOT, 2001)²⁹. O comportamento tal como ele foi realizado é apenas uma ínfima parte de tudo aquilo que é possível: um comportamento possível que triunfou; em outras palavras, foi um dos comportamentos possíveis que foi realizado, mas as outras tantas possibilidades que não o foram também fazem parte da atividade, pois continuam atuando no indivíduo. É nessa perspectiva que Clot (2001a, 2006b) propõe a noção de real da atividade, a partir das noções de trabalho prescrito e trabalho realizado, das quais trataremos a seguir.

O trabalho prescrito é tudo aquilo que é recomendado pelas organizações de trabalho e que deve ser feito, cumprido. Ele se pode materializar nos textos de orientação, orais ou escritos, que prefiguram o trabalho, que o precedem sem serem necessariamente prescritivos. Para os *métiers* relacionados ao ensino, as prescrições são tudo aquilo que a instituição escolar define e comunica ao professor “para ajudá-lo a conceber, organizar e realizar seu trabalho”³⁰ (DAGUZON; GOIGOUX, 2007), como por exemplo o programa de ensino e outras instruções oficiais, as leis e regimentos do domínio da educação do país, as avaliações dos alunos, entre outras. Propondo determinadas configurações verbais do agir (BRONCKART, 2008, p. 127), em outras palavras, indicando ao trabalhador como ele deve “agir”, os textos de orientação podem ser considerados como um dos locais de morfogênese de sua ação (BRONCKART, 2008).

Muitas vezes não consideradas nas análises do *métier* do professor (LOUSADA; BARRICELLI, 2011), as prescrições “desempenham um papel decisivo do ponto de vista da atividade” (AMIGUES, 2004, p. 42), sendo impossível não as considerar na análise da atividade desse *métier* uma vez que fazem parte dele, sobretudo o do professor iniciante.

A realização da prescrição junto aos alunos não é direta, “mas mediada por uma atividade de concepção e de organização do meio” (AMIGUES, 2004): ao entrar em contato com os textos de orientação, o trabalhador realiza a reconcepção da tarefa a ser realizada. As prescrições desencadeiam, através de um diálogo entre elas e os recursos disponíveis “uma atividade de reconcepção, não apenas dos objetivos e dos meios de ação, mas também do meio de trabalho que permitirá de realizá-los”. (AMIGUES, 2009, p.18). Essa atividade de transformação da prescrição não acontece sem conflitos ou tensões. Nenhum trabalhador se contenta em aplicar as prescrições que lhe são impostas, procurando adaptá-las à situação singular na qual ele se encontra de acordo com o objetivo a alcançar (YVON; CLOT, 2001).

²⁹ Citação original: “*l’homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées*”. Tradução da autora.

³⁰ Citação original: “*pour l’aider à concevoir, à organiser et à réaliser son travail*”. Tradução da autora.

Assim, para podermos compreender o trabalho do professor, é necessário observar as tarefas que ele deve desempenhar, determinadas pelo que é orientado por inúmeras instâncias (instituição escolar, didática das disciplinas, etc.) e que são reelaboradas pelos professores nos diferentes contextos em que exercem sua atividade.

No âmbito de ensino de línguas estrangeiras, o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (Conseil de l'Europe, 2001) é um documento que pode ser considerado um texto de orientação, fazendo parte do trabalho prescrito do professor de língua estrangeira. Publicado em 2001 pelo Conselho da Europa, ele define os níveis de conhecimento e domínio de uma língua estrangeira nas quatro competências, a saber: compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita, tendo se tornado referência para o ensino de línguas estrangeiras em toda Europa e em vários outros países, como é o caso do Brasil. Entretanto, ainda que ele seja a referência para o ensino de línguas, ele não diz como o ensino deve ou não ser feito para que o aluno atinja os níveis nele estabelecidos, ou seja, cabe ao professor interpretá-lo e colocá-lo em prática, realizando a redefinição da tarefa que ele deve realizar em seu trabalho.

Vemos, assim, que não há trabalho sem prescrições, podendo elas serem explícitas ou implícitas. As prescrições implícitas são aquelas que não foram redigidas por ninguém em nenhum lugar, podendo ser, como Barricelli (2012) exemplifica, os modelos de conduta, de vestimenta, de postura, entre outras. Já as prescrições explícitas são as regras, as normas, os manuais de procedimentos; tudo aquilo que foi explicitado como necessário a ser feito por alguma instância organizadora do trabalho.

Não podemos compreender um trabalho independentemente das prescrições, das dimensões coletivas que o organizam (AMIGUES, 2012) e dos “resultados da atividade de trabalho sobre o próprio trabalhador” (LOUSADA, 2006, p. 72). No que concerne ao trabalho do professor, não é diferente: é fundamental que analisemos as prescrições existentes em sua situação de trabalho visto que elas chegam aos alunos através da reconcepção e reorganização realizada pelo professor, aspecto característico de seu trabalho.

Porém, essa reconcepção não é individual: os coletivos de trabalho exercem importantes funções na atividade de trabalho, produzindo respostas comuns às prescrições (SOUZA-E-SILVA, 2004) e elaborando suas regras de funcionamento: o trabalho é organizado por instâncias hierarquicamente mais altas, mas reorganizado por aqueles que o fazem. São os coletivos os responsáveis, verdadeiramente, por operar transformações duráveis em seus meios de trabalho (CLOT; FAÏTA; FERNANDEZ; SCHELLER, 2000). Assim, o

coletivo funciona ainda como uma instância organizadora do trabalho, comportando “prescrições indispensáveis à realização do trabalho real” (CLOT, 2001a).

Visto que o trabalho prescrito é a tarefa dada ao trabalhador, o trabalho realizado é o que ele efetivamente faz, não sendo necessariamente tudo o que lhe foi prescrito, podendo ser considerado como uma resposta às prescrições (SOUZA-E-SILVA, 2004). Por exemplo, se pensarmos no *métier* do professor de francês, o seu trabalho prescrito é composto, por exemplo, pelo programa do curso: os conteúdos que ele deve trabalhar com os alunos naquele estágio da aprendizagem. Em um determinado contexto, o professor planejou-se para dar uma aula sobre o conteúdo X, programando sete atividades a serem nela realizadas. Entretanto, ele só conseguiu realizar cinco atividades do total de sete que haviam sido programadas: essas cinco atividades é o que chamamos de trabalho realizado. O que foi feito, a possibilidade realizada, “é governada por conflitos entre atividades rivais eliminadas que poderiam ter, sem dúvida, realizado a mesma tarefa”³¹ (CLOT, 2001). O que foi realizado é uma pequena parte de tudo o que é possível.

É na existência de lacunas consideráveis existentes entre o trabalho que foi prescrito e o trabalho que foi efetivamente realizado que encontramos o real da atividade. Clot (2006) chama de “real da atividade” o conjunto inteiro de possibilidades: as que foram cumpridas (o trabalho realizado), mas também tudo aquilo que o trabalhador desejou realizar, mas que, por algum motivo, não o fez. O real da atividade “é um espaço de conflitos entre (e no interior de) diversos polos aos quais aquele que age dirige sua atividade” (ROGER, 2013, p.111). Dessa forma, resta, na atividade “toda sorte de resíduos, os possíveis não realizados que vão habitar, nutrir, às vezes parasitar, a atividade futura ou então lhe abrir outras possibilidades” (ROGER, 2013, p.112).

O real da atividade somente se manifesta pela atividade realizada, a ação efetiva, “que o exterioriza sem traduzi-lo exatamente – nem inteiramente – e sem permitir que ele seja alcançado” (ROGER, 2013, p.113). Lousada (2006, p. 75) observa que é justamente a investigação do real da atividade que pode permitir a melhor compreensão e a modificação dos problemas no trabalho, devendo ele ser levado fundamentalmente em conta na análise das situações de trabalho (LOUSADA, 2004, p. 276).

A observação da ação, do trabalho realizado, não é suficiente para dar conta da compreensão do real da atividade, de todos os mecanismos e possibilidades a ele associadas; no entanto, essa observação pode constituir a via de acesso para chegar ao real da atividade,

³¹ Tradução da autora.

aquilo que não se vê: “o que não se vê, a atividade, explica aquilo se vê, a ação” (AMIGUES; FÉLIX; ESPINASSY, 2014). Dado que “a atividade não pode ser tocada com os dedos”³² (HUBAULT, 1996 apud AMIGUES; FÉLIX; ESPINASSY, 2014), devemos empregar métodos indiretos de investigação (VYGOTSKI 1994a; 1994b; 1999 apud CLOT, 2001) para termos acesso àquilo que é inobservável, ao real da atividade. Alcançar o real da atividade implica, então, proceder de maneira indireta, “provocando o desenvolvimento para poder estudá-lo e compreender seus movimentos” (ROGER, 2013, p.113). Trataremos mais detalhadamente dos métodos indiretos de investigação mais a frente, na seção “2.5. Métodos de intervenção e transformação das situações de trabalho”.

2.3. O trabalho do professor

Considerar a atividade do professor do ponto de vista do trabalho é conhecer o caráter limitador e compartilhado deste (AMIGUES, 2009). O trabalho do professor vai muito além do tempo em que ele se encontra em sala de aula: planejar as aulas em função das expectativas e dos objetivos predefinidos pela instituição escolar, repensá-las após cada aula buscando sempre melhorias, corrigir exercícios, atividades e avaliações, participar de reuniões pedagógicas e com os pais de alunos são algumas das outras responsabilidades do professor. O trabalho do professor não se reduz ao trabalho de ensino (AMIGUES, 2004) e as práticas realizadas em sala de aula não esgotam o conjunto de práticas do trabalho do professor (MARCEL, DUPRIEZ; PÉRISSET-BAGNOUD, 2007). As atividades “fora da sala de aula”, como ressalta Amigues (2004), são “frequentemente consideradas como ‘resíduo’ do trabalho”. Essas atividades são raramente abordadas nos cursos de formação de professores e, na grande maioria das vezes, não são devidamente remuneradas. Ainda, a filosofia de produtividade máxima existente no mundo do trabalho estendeu-se também para o campo da educação, causando problemas antes desconhecidos pelo professor (LOUSADA, 2006, p. 71), como graves problemas de saúde e stress.

Segundo Amigues (2002, 2003, 2004), o mito do professor ideal, cujas ações são as únicas responsáveis pela aprendizagem dos alunos, eliminando outros fatores de igual responsabilidade no processo de aprendizagem, ainda persiste na sociedade contemporânea. Para ele (2002, 2003, 2004) e Saujat (2002, 2004), o professor atua dentro de um ambiente

³² Citação original: « L’activité ne peut pas être touchée du doigt ».

complexo de ensino, não se restringindo apenas à sala de aula e aos alunos, conforme já dito anteriormente. Na vida cotidiana ou na arte,

“Invariavelmente, o trabalho do professor aparece como algo isolado, como fruto de seu talento (ou falta de) e nunca como uma atividade resultante de um conjunto de fatores institucionais, históricos, socioculturais, envolvendo outros elementos além de uma personalidade, uma vocação, uma história pessoal e interação com os alunos.” (BRAIT, 2004, p. XXV).

Saujat (2004), ao fazer um panorama das pesquisas existentes que têm como foco de estudo o trabalho do professor, viu que muitas delas consideram o ensino como um trabalho (perspectiva na qual nos inserimos), entretanto reduzindo o trabalho de ensino ao seu objeto, a transmissão de conhecimentos. O pesquisador ainda afirma que, além de produzir efeitos sobre seu objeto (a aprendizagem dos alunos), o trabalho do professor não deixa de ter efeitos sobre os próprios professores.

Tendo em mente que o trabalho do professor não se encontra isolado, mas “em uma rede múltipla de relações sociais existentes em um determinado contexto socio-histórico e inserido em um sistema de ensino e em um sistema educacional específico” (MACHADO, 2007, p. 92), Machado, apoiada nos teóricos da Clínica e da Ergonomia da Atividade que já mencionamos, nos propõe um esquema que propõe representar visualmente os elementos básicos do trabalho do professor, que reproduzimos abaixo.

Figura 2: Elementos básicos do trabalho do professor (MACHADO, 2007, p.92)

Pelo esquema acima, o trabalho do professor é visto como uma atividade em que um sujeito age sobre o meio, “em interação com diferentes ‘outros’, servindo-se de artefatos

materiais ou simbólicos construídos socio-historicamente, dos quais ele se apropria, transformando-os em instrumentos para o seu agir e sendo por eles transformados” (MACHADO, 2007, p.93). Para estabelecermos ligações com nossa pesquisa, trataremos, a seguir, do trabalho do professor iniciante.

2.4. O professor iniciante

Consideramos professores iniciantes os professores que têm até três anos de carreira, segundo o ciclo de vida profissional dos professores proposto por Huberman (1992). Podemos afirmar que o professor iniciante apreende a real atividade de ser professor durante o exercício do *métier*, já que muito provavelmente esses saberes não foram abordados em sua formação.

Saujat (2004), ao analisar a atividade dos professores iniciantes, em comparação com os professores mais experientes, observou que lhes faltam maneiras de realizar seu trabalho que são cristalizadas pela experiência. Em outras palavras, os professores iniciantes não dominam os gêneros de atividade profissional, ou seja, as “formas estáveis, reconhecidas e validadas pelo meio profissional” (SAUJAT, 2004, p. 97). A noção de gênero da atividade, como também são chamados, é similar à noção de gênero textual do ISD. Sabendo que cada texto pertence a um gênero textual, possuindo características comuns que explicam esse pertencimento, podemos inferir que as diferentes “atividades” também se organizam em “gestos de atividade”. Desse modo, os gêneros da atividade são “o patrimônio coletivo incorporado individualmente como recurso dialógico da atividade pessoal, que permite àquele que age responder ao ofício” (ROGER, 2013, p.112). São as regras explícitas e implícitas que o trabalhador deve seguir para realizar seu trabalho, e ainda as maneiras de fazer comuns a cada *métier*. O gênero da atividade profissional também compreende o fato de conhecer o trabalho de organização efetuado pelo coletivo para ser eficaz apesar de tudo, compartilhar as maneiras de se comportar, de começar uma atividade, de terminá-la, de conduzi-la eficazmente. O gênero da atividade compreende gestos, que não são considerados gestos apenas no sentido físico, mas “gestos do *métier*”, ou seja, traços característicos daquele *métier*.

Cada trabalhador, com sua maneira de fazer, participa da renovação do gênero da atividade de seu *métier*. Cada um, em seu estilo, ajusta o “gesto” para poder fazer dele um instrumento de sua ação (SAUJAT, 2003). O estilo é a distância tomada por um profissional

de sua experiência com ele mesmo. Por exemplo, é quando o trabalhador se diz: “o gesto que eu faço, outros poderiam tê-lo feito da mesma maneira” (SAUJAT, 2003).

Para superar as dificuldades inerentes ao não-domínio provisório desses gestos, os professores iniciantes compensam ou tentam compensar “a insuficiência transitória de sua capacidade de tratar de situações profissionais complexas mediante o desenvolvimento de recursos intermediários” (FAÏTA, 2004, p. 63). Esses “recursos” criados pelos professores iniciantes em sua prática apresentam características em comum com os gestos da atividade que caracterizam o trabalho de professores experientes, justificando assim a importância da caracterização do trabalho do professor iniciante, pois o estudo do trabalho do professor iniciante “pode ajudar a ampliar os conhecimentos do *métier* do professor” (SAUJAT, 2004, p. 98).

Apresentaremos, a seguir, os métodos de intervenção e transformação das situações de trabalho e nos aprofundaremos no procedimento utilizado na presente pesquisa, a Instrução ao Sósia.

2.5. Métodos de intervenção e transformação das situações de trabalho

Os métodos indiretos de intervenção na situação de trabalho servem para podermos melhor conhecer a experiência profissional: eles permitem a retomada da atividade sem sua repetição (CLOT, 2001b), que busca trazer à tona os conflitos do real. Tendo como objetivo fazer com que uma experiência vivida se torne meio para viver outra experiência (revivendo a experiência vivida), os métodos indiretos criam diálogos do trabalhador sobre sua situação de trabalho, partindo do princípio vygotskiano que o diálogo é o motor de desenvolvimento. São nesses momentos de diálogo que “o trabalho real poderá emergir, fruto das constatações do trabalhador sobre o que quis fazer, mas não fez” (LOUSADA, 2004, p. 280). A própria ação de dialogar sobre o trabalho é produtora de desenvolvimento e geradora de transformações.

Os métodos indiretos fazem “emergir uma nova atividade que, de uma maneira ou de outra, retomará e fará surgirem os conflitos técnicos, sociais ou pessoais do real da atividade e as soluções que são apresentadas” (ROGER, 2013, p. 113). A inversão de papéis proposta por esses métodos permite que os sujeitos observados em suas situações de trabalho observem suas próprias atividades, tornando possível, assim, a tomada de consciência pelo trabalhador de sua atividade, “um contato social consigo mesmo”³³ (VYGOTSKI, 1994a apud CLOT, 2001a). O estabelecimento de dispositivos permitindo ver sua atividade pelos olhos das atividades dos outros é um elemento decisivo para o desenvolvimento (VYGOTSKI, 2003 apud CLOT, 2008).

Nessa perspectiva, o observador possui um papel ativo e a situação é construída para “não se dar conta das práticas efetivas, mas de considerar essas últimas como campo de possíveis e impossíveis efetivamente ligado às possibilidades de passar compromissos frente aos dilemas do *métier*”³⁴ (AMIGUES, FÉLIX, ESPINASSY, 2014).

Para Clot (2001b), os métodos indiretos são produtores de desenvolvimento (no sentido vygotskiano do termo) na medida em que usam a linguagem como meio para levar o sujeito a pensar, sentir e agir, e não apenas para explicar o que o sujeito faz ou vê. Provocando a duplicação do sujeito, os métodos indiretos funcionam como instrumento (também no sentido vygotskiano do termo) na medida que ajudam o sujeito a se distanciar de sua atividade para poder tocar o real dela. O pesquisador ainda afirma que a interpretação dos traços de

³³ Tradução da autora.

³⁴ Tradução da autora.

linguagem que aparecem nos métodos indiretos devem ser reintroduzidos na experiência (2001b).

Os métodos nos quais nos baseamos ressaltam a importância da constituição de um coletivo de trabalho, que pode ser visto como um pequeno grupo de professores que se dispõe a trabalhar conjuntamente. Para os autores nos quais nos baseamos e pensando em nossa pesquisa, é o fato de que as duas professoras – a participante da nossa pesquisa e a outra professora iniciante - desenvolvem a mesma atividade de trabalho que permite que existam controvérsias entre diferentes maneiras de realizar o trabalho, sendo isso que pode gerar a transformação da situação de trabalho dos participantes.

Pesquisadores como Clot (2001a; 2001b; 2006a; 2006b; 2008; 2010) e Faïta (2002; 2004) desenvolveram métodos indiretos de intervenção nas situações de trabalho: a Autoconfrontação Simples e Cruzada. Ainda, eles retomaram o procedimento de Instrução ao Sósia desenvolvida por Odonne na década de 70 (CLOT, 2001b), usando-o também como meio de intervenção nas situações de trabalho.

Por não serem os métodos de intervenção utilizados nessa pesquisa, abordaremos concisamente as autoconfrontações simples e cruzada. Para a realização das autoconfrontações, é necessário, primeiramente, que seja constituído um coletivo de trabalho, com voluntários que gostariam de ter sua atividade filmada. Sendo assim, dois trabalhadores (pertencentes ao coletivo) são filmados executando a mesma tarefa. O pesquisador e os trabalhadores voluntários selecionam alguns trechos do vídeo que acharam interessantes e assistem a eles junto com o trabalhador, buscando suscitar o diálogo sobre as ações que são realizadas nos trechos do vídeo. Esse primeiro momento, em que o pesquisador conversa com o trabalhador sobre sua atividade, também é filmado, sendo denominado autoconfrontação simples. O mesmo procedimento é feito com o outro voluntário. Inicia-se, então a etapa da autoconfrontação cruzada, na qual os dois trabalhadores voluntários se reúnem, com o pesquisador, para assistir aos filmes da execução da tarefa de ambos, realizadas em contextos de trabalho diferentes. No momento de discussão, os trabalhadores assistem juntos às suas filmagens, tecendo comentários, ora sobre as ações de um, ora sobre as ações de outro, sempre com o pesquisador fazendo perguntas e dirigindo o rumo da discussão, quando necessário. Esse momento do diálogo também é filmado, para que depois ele seja levado ao coletivo, a última etapa do processo, juntamente com as questões nele suscitadas, buscando a resolução do problema existente na situação de trabalho do coletivo.

Desenvolvida por Odonne na década de 70 na empresa italiana FIAT e retomada por Clot (2006b) no quadro de pesquisa da Psicologia do Trabalho na Clínica de Atividade do *Conservatoire National des Arts et Métier* (CNAM) em Paris, França, a Instrução ao Sósia (doravante IS) é um procedimento que visa criar uma situação que possibilite o desenvolvimento profissional do trabalhador. É esse método que foi usado em nossa pesquisa de mestrado.

Na instrução ao sósia, o interventor – encarregado de resolver os problemas existentes no meio de trabalho do trabalhador - se coloca na posição de sósia de um trabalhador voluntário (que chamaremos também de instrutor) e inicia a entrevista, dizendo-lhe:

“Nesse interrogatório eu o substituirei. Para isso o senhor deve me explicar o que eu devo fazer e como eu devo me comportar, de modo que ninguém possa se dar conta da substituição entre nós” (KOSTULSKI, 2013, p.64)

Com base na consigna da entrevista, vemos que o trabalhador deve dar instruções ao sósia para que ele possa realizar suas atividades no trabalho de forma que ninguém perceba a mudança, em uma substituição hipotética. O sósia, durante a entrevista, questiona detalhes da atividade que, em geral, não são discutidos, “assim como as antecipações, as motivações do profissional diante da situação de trabalho” (KOSTULSKI, 2013, p.64).

Para Saujat (2002), é necessário que se façam perguntas referentes mais à forma de desenvolver uma atividade do que à razão ou motivo de seu desenvolvimento, já que o foco é procurar saber os detalhes para a realização da atividade. Sendo assim, nesse caso, as perguntas seriam feitas mais com o emprego do “como” do que do “por quê”. O coletivo de trabalhadores escuta silencioso a entrevista, repensando as situações vividas pelo colega e os meios que ele lança mão para enfrentá-las. Nesse procedimento, é possível colocar em cena os detalhes de uma atividade a ser realizada, sendo essa entrevista gravada em áudio.

Assim, a partir da IS, obtemos dois textos: o texto de instrução e o texto de comentário. O texto de instrução é a transcrição da entrevista, quando as instruções são dadas pelo instrutor ao sósia para que este realize suas atividades no trabalho de forma que ninguém perceba a substituição hipotética. É o instrutor que realiza esta transcrição. Em seguida, a partir da transcrição realizada, ele registra suas impressões sobre o conteúdo fornecido/construído durante as orientações dadas ao sósia originando, assim, o texto comentário. O procedimento de transcrever a entrevista e tecer comentários por escrito sobre seu conteúdo permite que a reflexão do sujeito se materialize mediada pela escrita. Os pesquisadores acreditam que é necessário ouvir a voz do próprio trabalhador para tentar

compreender como se configura o seu trabalho a partir de textos produzidos por ele mesmo e ainda para que o próprio trabalhador entenda melhor sua atividade de trabalho.

Na sequência, temos a segunda etapa do procedimento da IS, chamado “retorno à IS”. Essa etapa consiste no encontro, em um segundo momento, do interventor com o instrutor e o coletivo, em que o trabalhador que participou da entrevista inicia a reunião lendo seu texto comentário e discutindo-o com o interventor e os colegas. Nesse momento, cada um pode inserir sua própria experiência e “os subentendidos do ofício podem então ser enunciados e debatidos; as dificuldades que um profissional acreditava serem pessoais se revelam como armadilhas do ofício ao qual todos se confrontam; as saídas possíveis podem ser compartilhadas” (KOSTULSKI, 2013, p.64).

Essa troca de papéis (trabalhador/sócia) traz à tona especificidades da situação de trabalho, conflitos, impedimentos e dificuldades para a realização da atividade. Desse modo, os pesquisadores partem da hipótese de que é nos e pelos textos nos quais o profissional comenta/descreve/aborda o seu próprio trabalho que podemos ter acesso ao que o trabalhador pensa sobre os conflitos vividos, os impedimentos do agir, as múltiplas tarefas atribuídas ao professor etc.

Dessa maneira, a IS é um método indireto que funciona, para o trabalhador, como um catalisador da reflexão sobre seu trabalho. Com a IS, o trabalhador descobre ele mesmo os detalhes de seu trabalho podendo vê-lo “em migalhas” (2006b). Esse procedimento visa a uma transformação indireta do trabalho dos sujeitos “graças a um deslocamento de suas atividades em um novo contexto” (CLOT, 2001a).

Pensando no trabalho do professor iniciante, a IS é considerada uma ferramenta de formação e desenvolvimento profissional uma vez que ela permite analisar a atuação em sala de aula e ainda as relações do professor no meio de trabalho de uma escola ou estabelecimento onde já existem histórias, modos de agir e pensar o *métier* que devem ser levados em conta pelo iniciante (SAUJAT, 2004). Desse modo, a IS permite ao professor, sobretudo ao iniciante, refletir e modificar seu trabalho partindo da análise de suas experiências profissionais.

2.6. Os diários nos processos formativos

Os diários de aula que encontramos associados a processos formativos são textos escritos pelo professor, em que ele busca registrar todas as suas impressões e sentimentos acerca da aula ministrada no dia da escrita. Em nossa pesquisa, o professor investigado podia escrever sobre como ele se sentia antes da aula e como ele se sentiu durante ou depois dela acontecer, no que ele pensou antes, durante e/ou depois de executar sua atividade de trabalho e ainda tudo aquilo que ele julgar pertinente. De caráter pessoal e sensorial, os diários são textos livres escritos em primeira pessoa do singular, não obedecendo a nenhum formato em específico e tendo como primeiro destinatário, o próprio enunciador do texto. Assim, o caráter pessoal do diário

é multidimensional e refere-se ao registro de saberes, dos sentimentos, das ações, das tomadas de decisão do professor; remete também ao próprio sentido do diário: esse documento tem sentido pleno para seu autor, que também é destinatário do relato. (DE SOUZA; CARNEIRO; PEREZ; OLIVEIRA; REALI; DE OLIVEIRA, 2012).

Em nossa pesquisa, adotamos uma perspectiva de escrita de diários em que não é pedido ao professor para que ele escreva um diário após cada aula dada. O momento e a frequência de escrita são livres, cabendo-lhe a fazê-lo quando tiver vontade de registrar algo que julgou importante, positiva ou negativamente, sobre sua prática. De acordo com Zabalza (1994), ao produzir os diários, o professor constrói e também reconstrói seus saberes nele, o que permite-lhe analisar e refletir, com certa distância, sobre os fatos ocorridos. Para Miranda e Felice (2012), “refletir possibilita observar melhor os conflitos que se está enfrentando e buscar meios de solução”. A reflexão possibilitada pelos diários leva o professor a se conscientizar de sua atividade de trabalho, pois, para Liberali (1999), a escrita de diários permite auto-explorar a ação profissional, por meio da qual o profissional – no nosso caso, o professor – tem a possibilidade de se conhecer, examinar-se e se definir sobre o que sabe, sente, faz e porque o faz. Nessa busca do conhecimento, o autor do diário encontra nele “uma forma de descoberta dos próprios pensamentos, como instrumento de pesquisa interna” (MACHADO, 1998, p. 30), sendo possível falar consigo mesmo nos diários.

Baseando-nos nos conceitos da Clínica da Atividade, podemos dizer que encontramos, nos diários, não apenas o trabalho realizado do professor – as práticas realizadas em aula –, mas ainda o real de sua atividade de trabalho: suas sensações, apreciações, sentimentos,

alegrias, frustrações frente ao trabalho realizado. Nele, também podemos encontrar impedimentos da atividade do profissional, atividades que ele gostaria de ter feito em aula, mas que, por alguma razão, não o fez. Ao escrevê-lo, o professor distancia-se de sua atividade profissional e analisa as experiências vividas a partir de outra perspectiva, permitindo o diálogo consigo mesmo. Para Vygotski, o diálogo é o motor do desenvolvimento (VYGOTSKI, 1997). O diário é uma técnica que permite a verbalização e, portanto, o diálogo. Sua importância está associada ao fato de que os diários talvez permitam que o professor se dê conta de certos aspectos de sua prática. Para Fazion e Lousada (2016), e “é o dar-se conta de tais processos que pode proporcionar a apropriação de suas práticas e, conseqüentemente, seu desenvolvimento”

Após termos apresentado os referenciais teórico-metodológicos que embasam a presente pesquisa, passaremos, a seguir, para a metodologia usada em nosso estudo.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

*Le savant n'est pas l'homme qui fournit les vraies réponses;
c'est celui qui pose les vraies questions.*

Claude Lévi-Strauss

Neste capítulo, apresentaremos a metodologia segundo a qual a presente pesquisa foi realizada. Iniciaremos pela apresentação do contexto de pesquisa, seguida pela caracterização dos participantes envolvidos e da pesquisadora-professora. Posteriormente, explicitaremos as etapas de coleta e produção de dados que foram seguidas neste trabalho. Conforme já dito anteriormente³⁵, nosso estudo foi feito a partir da realização do procedimento de intervenção em situação de trabalho de duas trabalhadoras, vindas de dois contextos de trabalho diferentes. Na presente pesquisa, apenas a situação de trabalho de uma trabalhadora – e seu contexto de trabalho - é investigado. Finalmente, elucidaremos os procedimentos de análise empregados para analisar os dados.

1. Contexto e participantes

Nesta seção, apresentaremos o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, detalhando o local onde os dados foram coletados e os participantes nela envolvidos.

1.1. A escola de francês

Nossa pesquisa centra-se na atividade da professora iniciante Francisca e seu contexto de trabalho, uma escola particular de língua francesa situada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo³⁶. Segundo o site da escola e sua página no *Facebook*³⁷, a escola foi fundada em 1989 e foi criada com o objetivo de: “aproximar a língua francesa de todos nós” (trecho retirado do site da escola), possuindo, ainda segundo a descrição no site, “uma metodologia de vanguarda, professores qualificados, espaços confortáveis e preços adequados”.

A escola oferece cursos de francês como língua estrangeira (FLE) para todos os níveis, com aulas individuais e/ou em turmas na própria escola, em empresas ou na residência do aluno. Além das aulas de FLE, a escola oferece um curso preparatório para a obtenção de

³⁵ Ver “Capítulo I – Introdução”.

³⁶ Por questões éticas, não serão dadas informações sobre o nome e o local da escola particular em questão.

³⁷ Consultados em 12/03/16.

diplomas de língua francesa, um curso de verão em Paris anualmente, aulas de português para estrangeiros e de história da arte. Durante cada ano, um ciclo de conferências sobre arte, literatura e filosofia francesas é realizado para os alunos. Ainda, a escola oferta assessoria em cursos, estágios e viagens, serviços de tradução e interpretação simultânea e consecutiva e traduções juramentadas, feitas por um tradutor público e intérprete comercial.

No que se refere às aulas de FLE regulares, principal serviço ofertado pela escola, elas são organizadas em 10 níveis com 50 horas de aula cada e um nível adicional de “conversação”, com 30 horas de aula. O livro utilizado é a coleção *Alter Ego* +, da editora Hachette, nos níveis elementares, intermediários e avançados e um material desenvolvido pela própria escola para o curso de conversação. Segue abaixo a classificação dos níveis, a correspondência de cada nível com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, o livro utilizado em cada um e a quantidade de horas em cada nível.

Nível	Livro	Nível no QECR	Horas/aula
Elementares 1 a 3	Alter Ego + 1	A1 e A2.1	3 semestres 150 horas/aula
Intermediários 1 a 3	Alter Ego + 2	A2.2 e B.1	3 semestres 150 horas/aula
Avançados 1 a 4	Alter Ego + 3	B1	4 semestres 200 horas/aula
Conversação	Material desenvolvido pela própria escola	--	Semestral (Em torno de 30 horas/aula)

Tabela 1: Organização das aulas regulares de FLE por níveis

Além das aulas regulares, a escola também possui a oferta de cursos de francês instrumental, francês para viagens, aulas para grupos especiais e aulas particulares. Para os cursos de francês instrumental e para viagens, são usadas apostilas exclusivas³⁸ e os cursos têm respectivamente 30 e 20 horas de aula. As aulas para grupos especiais e aulas particulares são serviços contratados *à la carte* e o material didático que é utilizado em ambos é definido a

³⁸ Não foram encontradas no site e na página da escola no *Facebook* maiores especificações sobre as “apostilas exclusivas”.

partir de uma entrevista que os futuros alunos fazem com a coordenadora pedagógica da escola³⁹.

No 2º semestre de 2014, a escola possuía cerca de 250 alunos⁴⁰ de todas as idades⁴¹ matriculados nas turmas dos dez módulos do curso regular e nos grupos de conversação existentes na escola. A quantidade de alunos por turma é variável: elas têm no mínimo 3 e no máximo 11 alunos.

Além dos alunos inscritos nos cursos regulares, a escola teve ainda, no semestre em questão, alunos particulares de todos os níveis e alunos nas turmas de conversação e no “curso de viagem”, no qual são trabalhadas as competências básicas necessárias para comunicar-se em francês em uma viagem a um país francófono.

Abaixo, a relação da quantidade de turmas existentes em cada módulo do curso regular de FLE no 2º semestre de 2014.

Módulos	Turmas
Elementar 1	4
Elementar 2	6
Elementar 3	3
Intermediário 1	4
Intermediário 2	3
Intermediário 3	3
Avançado 1	4
Avançado 2	*
Avançado 3	*
Avançado 4	*
Conversação	*

Tabela 2: Quantidade de turmas existentes por módulo - 2º semestre de 2014

³⁹ Informação encontrada no site da escola.

⁴⁰ Todas as informações variáveis – quantidade de alunos, turmas, professores etc. - são referentes ao 2º semestre de 2014.

⁴¹ Além das pesquisas no site e na página da escola no *Facebook*, as informações sobre a escola particular em questão (quantidade de turmas, alunos etc.) foram-nos fornecidas em entrevista com Francisca (a professora investigada) e que se encontra disponível com a pesquisadora para possível consulta, não fazendo parte essa dos dados analisados da presente investigação. Muitas das informações cedidas na entrevista foram conseguidas de maneira informal por Francisca, junto à secretária da escola.

Como podemos ver na tabela acima, não possuímos informações sobre a quantidade de turmas existentes nos módulos mais avançados e o módulo de conversação, que são ministrados, em sua maioria, pela coordenadora da escola. Além de coordenadora, ela ainda é professora e a proprietária da escola⁴². Visto que é ela quem detém todas as informações da coordenação das turmas, módulos e alunos, foi-nos apenas possível ter acesso às informações referentes às turmas dos outros professores, cedidas pela secretária da escola.

A equipe docente da escola é composta por nove professores, todos brasileiros e com ensino superior completo. Ao tratarmos do corpo docente, estão incluídas nele as informações referentes à professora-coordenadora-proprietária.

A formação dos professores é heterogênea, sendo que: a grande maioria possui graduação em Letras (oito professores); quase a metade do total de nove professores possui ainda a graduação em Letras – Francês (quatro professores), e apenas um professor possui graduação em outra área. Podemos ver essa heterogeneidade representada no gráfico abaixo:

Figura 3: Formação universitária dos professores

Dos nove professores, a maioria (cinco professores) trabalha na escola há menos de três anos, sendo que dois deles estão na instituição há menos de 2 anos. Outros três docentes têm de 10 a 20 anos de contratação nessa escola e a professora-coordenadora-proprietária trabalha na escola desde que a fundou. Todos os professores foram contratados pela professora-coordenadora-proprietária. Abaixo, o gráfico ilustra o tempo de trabalho de cada professor na escola.

⁴² Para evitarmos repetições no texto, vamos nos referir à professora que é ainda a coordenadora e a proprietária da escola por “professora-coordenadora-proprietária”.

Figura 4: Tempo de trabalho dos professores na escola

Francisca, nossa professora investigada, na época em que a pesquisa foi realizada, compunha o grupo da maioria dos professores da escola, aqueles que começaram a trabalhar nessa instituição há menos de 3 anos. Ela foi contratada no 2º semestre de 2012, quando pretendia mudar-se para a cidade da escola e procurava escolas de francês para trabalhar. Encontrou, na internet, um anúncio de contratação de professores da escola e candidatou-se. O processo de candidatura foi composto da análise do currículo e uma carta de motivação enviados para o *email* da escola. Em seguida, foi agendada uma entrevista logo após Francisca ter respondido a um questionário em francês com questões sobre sua formação e motivação para ensinar a língua francesa. Depois que Francisca foi contratada pela escola, foram contratados mais cinco professores, sendo que um deles ficou apenas alguns meses na escola. Como Francisca, dois outros professores que foram contratados depois dela, possuíam também pouca experiência no ensino de FLE.

Após serem contratados, os professores passam por um estágio, no qual eles observam a aula de outro professor, normalmente as aulas dos professores mais antigos da escola. Antes de começarem a realizar o estágio, a professora-coordenadora-proprietária instrui-os a assistir às aulas e fazer todas as anotações possíveis. Ela pede ainda para que o novo professor não diga nada durante a aula do colega mais experiente, não use celular nem dicionário e não converse com os alunos, salvo sob permissão do professor da turma. Ela explica aos recém-chegados que essas “proibições” servem para não atrapalhar o andamento da aula e os alunos.

Assim que o novo professor é contratado, a professora-coordenadora-proprietária diz-lhe que ele apenas poderá dar aula para uma turma regular de nível X (elementar 1, por exemplo) quando ele tiver terminado o estágio de observação de uma turma desse mesmo nível. Dessa maneira, ele começa trabalhando na escola dando aulas para alunos particulares

que procuram a escola após a formação das turmas, para estudantes que não possuem disponibilidade para frequentar as turmas regulares existentes de seu nível, ou ainda para alunos com objetivos “diferentes” – específicos ou curto período de tempo para estudar a língua francesa. Via de regra, é apenas após essas experiências pedagógicas na escola que o novo professor pode ministrar aulas para as turmas regulares, cabendo estritamente à professora-coordenadora-proprietária a decisão se o professor já pode assumir turmas regulares sem efetuar os estágios de observação.

É ainda a professora-coordenadora-proprietária a responsável pela atribuição das turmas aos professores, sendo que não são todos os docentes que dão aula para todos os módulos. Ela diz que, para um professor poder dar aula para um nível mais avançado, é necessário que ele tenha ensinado os níveis anteriores e, conforme já mencionado, tenha assistido às aulas de outro professor desse nível avançado, até mesmo mais de uma vez. No entanto, professores novos na escola, mas que possuem experiência anterior no ensino de francês, já tiveram níveis mais avançados atribuídos sem terem passado pela observação das aulas de outro professor desse nível ou terem ensinado em todos os níveis anteriores. Ou seja, concluímos que a decisão é tomada exclusivamente pela professora-coordenadora-proprietária. Vê-se aqui que os critérios de atribuição de turmas pela professora-coordenadora-proprietária são maleáveis, dependendo, sobretudo da experiência no ensino de francês que o professor recém-contratado possui.

1.2. Participantes da pesquisa

Esta pesquisa originou-se a partir do procedimento de intervenção na situação de trabalho de duas professoras iniciantes de FLE, cenário de intervenção este já mencionado no Capítulo I – Introdução. Apresentaremos, a seguir, cada participante desta pesquisa de maneira mais detalhada.

1.2.1. A professora participante

Francisca formou-se no curso de Letras Português-Francês pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) em 2009. A partir de 2010, começou a ensinar as línguas francesa e portuguesa em escolas estaduais e particulares.

Sua trajetória como professora de FLE iniciou-se na escola de idiomas *Wizard*, onde ela trabalhou por alguns meses. Em seguida, de 2011 a 2012, Francisca trabalhou na escola de idiomas *Skill* e, ao mesmo tempo, em um centro de línguas de uma escola particular. No primeiro semestre de 2012, ela participou do projeto desenvolvido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o Centro de Estudo de Línguas (CEL)⁴³. Entretanto, não foi possível continuar trabalhando nesse programa, pois, no mesmo ano, mudou-se de cidade. Foi na cidade para a qual se mudou que ela começou a trabalhar em uma escola particular de ensino de FLE, que é o contexto de nossa pesquisa.

Com exceção da escola que é o contexto do presente estudo, nossa professora investigada era única professora de FLE em seus outros contextos de trabalho. Ela nos relatou que, além de não ter com quem compartilhar as questões sobre seu trabalho, não havia orientações sobre o que ela devia fazer e como deveria proceder. Em duas das escolas onde trabalhou, não havia sequer materiais didáticos para o professor e os alunos. Diante desses problemas, Francisca inscreveu-se no 1º semestre de 2011 na disciplina de *Metodologia de Pesquisa em Didática e Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras*, oferecida pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos do DLM – FFLCH – USP.

O contato com a disciplina de metodologia e com os estudos sobre o trabalho educacional chamou-lhe a atenção para esse campo de estudos. Ao mesmo tempo, Francisca relatou que seu interesse pelo ensino de francês foi aumentando, pois ela percebeu uma maior motivação dos alunos pela aprendizagem da língua francesa do que pela língua portuguesa. Essa motivação tornava seu trabalho mais prazeroso e fortalecia sua intenção, já existente desde a graduação, de continuar os estudos na área de ensino do Francês como língua estrangeira.

⁴³ <http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/centros-de-estudos-de-linguas>

No 1o semestre de 2013, Francisca ingressou no Mestrado do programa de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês da FFLCH da USP buscando estudar o trabalho do professor iniciante de francês.

1.2.2. A condutora das Instruções ao Sósia

Flávia atua como professora de FLE desde 1996. Ela possui Licenciatura em Letras pela UFPR (2004), Diploma Superior de Estudos Franceses da *Université de Nancy II* (1995) e graduação em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1991). Ela é professora no Centro de Línguas da Secretaria de Educação do Estado do Paraná e doutoranda do programa de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês da FFLCH - USP. Sua pesquisa também está ligada à área de formação de professores de línguas estrangeiras, tendo feito seu doutorado sanduíche na *Université Aix-Marseille*, no laboratório ADEF com a equipe *ERGAPE*, sob co-orientação do professor Frédéric Saujat.

1.2.3. A pesquisadora-professora

Formei-me em Letras (Bacharelado) com habilitações em Francês e Português na Universidade de São Paulo em 2013, sendo que meu interesse pelo ensino da língua francesa nasceu em 2009, ao mesmo tempo em que comecei a estudá-la. Motivada e curiosa por entender como o processo de ensino e aprendizagem acontecia, desenvolvi três pesquisas de iniciação científica sob a orientação da Prof^a Dr^a Eliane Lousada, também minha orientadora de mestrado, intitulados: “Aprender a língua francesa na universidade: uma proposta a partir de gêneros textuais” (2009 – 2010); “O ensino do francês na universidade: organização do currículo baseado em gêneros textuais” (2010 – 2011) e “Aprendizagem da produção de gêneros textuais da esfera acadêmica na universidade: resumo e resenha” (2011 – 2012).

Minha trajetória como professora de francês iniciou-se quando eu ainda estava cursando minha graduação e desenvolvendo minha primeira pesquisa de iniciação científica,

em agosto de 2010, na escola *Wizard*. Lá trabalhei por 4 meses e, em janeiro de 2011, comecei a trabalhar na *Skill* idiomas, escola de línguas estrangeiras. Após um ano, deixei a *Skill* e, em fevereiro de 2012, comecei a trabalhar na escola CAVC Idiomas. As três escolas mencionadas possuem aulas de outras línguas estrangeiras além do francês (como inglês, espanhol, italiano e alemão). Em outubro de 2012, comecei a trabalhar como professora assistente de português na Academia de Bordeaux, França, onde atuei por oito meses, retornando ao Brasil em maio de 2013. Nessa época, decidi continuar meus estudos no nível da Pós-graduação e pesquisar um tema que me interessou desde que comecei a trabalhar como professora de francês: o trabalho do professor de línguas estrangeiras e sua formação. Sempre me perguntei, sobretudo no início de minha carreira, o que eu precisava saber para ser uma “boa professora” e como eu aprenderia a dar uma boa aula. Foram essas questões simples, entretanto, muito importantes para mim, que me motivaram a estudar a formação do professor iniciante de francês, tema da minha pesquisa de mestrado que começou em julho de 2013. Nas reuniões do grupo de pesquisa ALTER-AGE-CNPq (do qual faço parte), conheci Fernanda, que partilhava de várias das minhas indagações e reflexões e que mais tarde aceitaria o convite de fazer parte da presente pesquisa. Ainda em julho de 2013, ingressei nos Cursos Extracurriculares de Francês da FFLCH – USP, onde continuei minhas reflexões sobre o ensino-aprendizagem do FLE e sobre como me desenvolver como professora.

2. Etapas de coleta e produção de dados

Apresentaremos, a seguir, como os dados da presente pesquisa foram coletados e produzidos⁴⁴, indicando as etapas e procedimentos utilizados.

Foram coletados dois tipos de dados, a saber:

- a) Documentos de orientação;
- b) Diários de classe produzidos pela professora investigada.

Como dados produzidos, temos:

- c) Realização das entrevistas de Instrução ao Sósia com as participantes da pesquisa, gravadas em áudio;
- d) Respectivos retornos ao coletivo das entrevistas de Instrução ao Sósia.

⁴⁴ Ao falarmos de produção de dados, fazemos referência a como eles foram produzidos na situação de intervenção na situação de trabalho de Francisca, e que, na sequência, foram analisados na presente investigação.

Iniciamos a coleta dos dados e a produção da maior parte deles⁴⁵ no segundo semestre de 2013, logo que começamos esta pesquisa. Primeiramente, reunimos os documentos que possuem as orientações, instruções e explicações que Francisca recebeu ao começar a trabalhar na escola para que ela pudesse realizar seu trabalho. Começamos, ainda nesse mesmo semestre, a realizar as entrevistas de Instrução ao Sósia – e seus respectivos retornos, segunda etapa desse procedimento - finalizando-os no 1º semestre de 2014. Os diários de classe foram produzidos por Francisca entre novembro de 2012 e setembro de 2013, não tendo sido esses produzidos especialmente para esta pesquisa, por isso são considerados aqui como “dados coletados”, tendo sido recolhidos em novembro de 2014 para as análises.

Vemos, na tabela abaixo, as etapas e os períodos em que foram realizadas a coleta e a produção dos dados:

	Dados obtidos	Períodos (de coleta ou produção)
Coleta de dados	Documentos de orientação	2º semestre de 2013
	Diários de aula	2º semestre de 2014
Produção de dados	Entrevista 1 de Instrução ao Sósia	Setembro/2013
	Retorno da Entrevista 1	Novembro/2013
	Entrevista 2 de Instrução ao Sósia	Novembro/2013
	Retorno da Entrevista 2	Abril/2014

Tabela 3: Coleta e Produção de dados e períodos de realização

Para organizarmos os dados que compõem nossa pesquisa, apoiamo-nos em um modelo de organização dos dados obtidos proposto por Bronckart (2008). Ao tratar da organização de pesquisas em contexto de trabalho, Bronckart (2008) propõe o modelo de organização, que reproduzimos a seguir:

⁴⁵ Explicaremos, mais adiante, o motivo pelo qual Francisca já havia começado a produzir os “diários de aula” e o contexto de sua produção.

Figura 5: Organização de dados (BRONCKART, 2008, p. 132)

Nesse quadro, Bronckart (2008) considera os textos do entorno-precedente ao agir os documentos de orientação, que organizam e planificam a atividade profissional, sendo este um dos locais de emergência do trabalho prescrito. Quanto aos textos produzidos em entrevistas antes e depois de tarefa, segundo o autor, trata-se do trabalho avaliado ou interpretado pelos actantes, “o que emerge na consciência discursiva desses actantes” (BRONCKART, 2008, p. 133). Em nossa pesquisa, os textos antes da tarefa são as Instruções ao Sósia, em que o trabalhador projeta para o futuro, baseando-se em sua memória, a aula do dia seguinte. Os textos produzidos após a tarefa são os diários de aula, em que o trabalhador registra suas impressões e sentimentos sobre o trabalho que ele realizou. O registro das condutas dos actantes é considerado como sendo apenas uma parte do trabalho real, que como vimos, inclui também atividades não realizadas. Nesta pesquisa, não há registros do trabalho realizado, o que há é um resgate pela memória que é projetado para o futuro, a Instrução ao Sósia (texto produzido antes da tarefa). Há, ao contrário, registros do trabalho real, ou seja, o que o professor queria ou poderia ter feito, mas não fez, nos diários de aula, e o que ele gostaria ou poderia fazer, na instrução ao sósia. Os textos de interpretação dos pesquisadores são a dimensão interpretativa do trabalho realizado, que diz respeito, justamente, a nossa pesquisa.

É importante salientar que nos preocupamos em analisar o trabalho real, a atividade profissional em sua completude, ou seja: tanto as prescrições que o orientam, quanto o trabalho realizado, e ainda o que não se vê: as atividades impedidas, contrariadas, as contra-atividades, como já mencionamos (Clot, 1999). A partir do quadro de organização dos dados de Bronckart (2008), foi-nos possível elaborar um quadro que representa a organização de nossa pesquisa:

Figura 6: Organização de nossa pesquisa

A partir do quadro acima, é possível compreender melhor como funcionou este estudo: analisamos os documentos de orientação, as Instruções ao Sócia realizadas juntamente com seus respectivos retornos e os diários de aula, procurando, a partir da confrontação das análises, ter acesso ao trabalho real do professor iniciante de francês.

2.1. Coleta dos documentos de orientação

Muitas vezes desconsiderados nas pesquisas sobre o professor realizadas na área da didática (SAUJAT, 2002, p.39), as prescrições “desempenham um papel decisivo do ponto de vista da atividade” (AMIGUES, 2004, p. 42), sobretudo na atividade do trabalhador que ainda não possui muita experiência. O professor iniciante de FLE necessita de orientações para saber o que deve fazer em seu trabalho: a preparação e a realização de aulas, os anseios da instituição sobre seu trabalho. Podendo ser explícitas – orientações encontradas em textos fornecidos ao professor pela instituição, coordenação ou até mesmo colegas de trabalho – ou implícitas – aquilo que ele descobriu que deve fazer pela vivência em seu contexto de trabalho e/ou através do coletivo – é importante considerarmos as prescrições na análise da atividade do professor. Retomando os conceitos já explicitados na fundamentação teórica, o trabalho prescrito é aquilo que é indicado pelas organizações de trabalho que o trabalhador deve fazer em sua atividade profissional. A realização do que é especificado nas prescrições junto aos alunos não é direta, “mas mediada por um trabalho de concepção e de organização do meio” (AMIGUES, 2004, p. 42). Assim, para podermos compreender o trabalho do professor é necessário observar as tarefas que ele deve desempenhar, determinadas pelo que é orientado por inúmeras instâncias (instituição escolar, didática das disciplinas, etc.) e que são frequentemente reelaboradas pelos professores nos diferentes contextos em que exercem seu *métier*.

Tendo em vista o que apresentamos acima, consultamos Francisca sobre os documentos que eram relacionados a seu trabalho na escola. Ela nos forneceu os quatro documentos de orientação que existem em sua situação de trabalho, que foram analisados nesta pesquisa, a saber: 1. “trabalho_profs”; 2. “*Progression_E1*”; 3. “*Annexe tableau*” e 4. “*Annexe tableau – cahier de verbes élémentaire 1*”.

O “trabalho_profs” foi o primeiro documento de orientação com o qual Francisca teve contato quando começou a trabalhar na escola, logo em seus primeiros dias de trabalho. O texto, composto por duas páginas, é uma lista dos materiais que estão à disposição dos professores na escola para serem usados em aula, com instruções do que o professor deve fazer (ler com atenção, escutar, fazer anotações etc) sobre cada item da lista – composta por livros, CDs, DVDs e jogos.

Os documentos “*Progression_EI*”; “*Annexe tableau*” e “*Annexe tableau – cahier de verbes élémentaire I*” foram enviados a Francisca por uma das professoras mais antigas da escola, Rosa⁴⁶, dois dias após Francisca ter sido contratada.

2.2. Produção dos diários de aula

Os diários de aula são textos de caráter pessoal⁴⁷ nos quais o professor relata suas impressões sobre a aula dada; é possível ainda que ele escreva sobre suas emoções, sentimentos e experiências vividas antes, durante e até mesmo depois da aula. Semelhante a um diário íntimo sobre as aulas que ele ministra, ele tem liberdade nos registros que faz e pode, por exemplo, escrever nele o quão satisfeito se sentiu com a aula que deu, se ele sentiu que poderia ter dado uma aula melhor, se outra atividade funcionaria melhor ao invés daquela que ele usou etc. Para nós, cada registro feito em um determinado dia é um diário, por isso consideramos os “diários” como integrantes de nossos dados, no plural. Dessa maneira, os diários de aula são interlocutores íntimos dos professores sobre suas práticas, visto que o professor pode conversar com o instrumento (MACHADO, 1998).

Acreditamos que a análise dos diários de aula produzidos por Francisca nos ajudará nas investigações sobre as dificuldades existentes em seu trabalho, as soluções encontradas para superá-las, sobre os outros “protagonistas” de sua situação de trabalho e ainda acerca da influência que o contexto exerce em sua atividade profissional.

Francisca escreveu 24 diários de aula entre novembro de 2012 e setembro de 2013, em língua portuguesa, sobre as aulas que ela ministrou referentes às suas turmas dos cursos regulares do 2º semestre de 2012, 1º semestre de 2013, 2º semestre de 2013 e à sua turma de curso de férias de janeiro de 2013.

É importante salientar que a presente pesquisa de mestrado teve início em julho de 2013 e foi em novembro de 2012 que Francisca começou a escrever os diários sobre suas aulas na escola particular em questão e que foram analisados em nossa pesquisa, oito meses antes do início deste estudo. Entretanto, a produção de diários de aula de Francisca iniciou-se ainda antes, no 2º semestre de 2011, após ter cursado, no 1º semestre de 2011, a disciplina

⁴⁶ Nome fictício.

⁴⁷ O caráter pessoal dos diários de aula será discutido mais a fundo no “Capítulo IV – Análises”.

Metodologia de Pesquisa em Didática e Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, oferecida pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos do DLM – FFLCH – USP. Francisca estava muito interessada em compreender seu trabalho de professora iniciante de francês e uma das professoras da disciplina, Prof^a Dr^a Eliane Lousada (que mais tarde tornou-se nossa orientadora de mestrado) aconselhou-a a escrever os diários sobre suas aulas nos quais ela relataria suas impressões que mais tarde poderiam servir de dados para sua ou outra pesquisa. Nessa época, Francisca trabalhava no Centro de Línguas (CEL)⁴⁸ de uma escola de ensino fundamental e médio de Agudos (interior de São Paulo), onde ela era a única professora de francês e as línguas espanhola e italiana também eram ensinadas.

Quando Francisca começou a trabalhar na escola particular que é o contexto de nossa pesquisa, no 2º semestre de 2012, ela teve que realizar o estágio de observação ao qual já nos referimos. Francisca também produziu diários de aula sobre as aulas que assistiu, sobre as impressões que ela teve das aulas dos professores que observou e de como ela se sentiu frente às atividades e práticas realizadas em sala de aula etc. Analisamos, em nossa pesquisa, apenas os diários de aula que Francisca produziu sobre suas aulas na escola que é nosso contexto de pesquisa. Uma vez que investigamos o trabalho do professor iniciante de francês, interessamo-nos apenas pelos diários nos quais Francisca reflete sobre sua própria prática, e não sobre a prática de colegas. Ainda que Francisca tenha produzido outros diários sobre suas próprias aulas, eles não foram analisados, visto que se referem a aulas ministradas em outros contextos de ensino que não participam deste estudo.

Abaixo, os diários de aula analisados, as datas de suas produções e os cursos ministrados por Francisca aos quais eles fazem referência.

⁴⁸ <http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/centros-de-estudos-de-linguas>

Diários	Data de Produção	Cursos referentes
Diário 1	22/11/12	Curso regular 2º semestre 2012
Diário 2	27/11/12	
Diário 3	29/11/12	
Diário 4	04/12/12	
Diário 6	08/01/13	
Diário 7	09/01/13	
Diário 8	10/01/13	
Diário 9	14/01/13	
Diário 10	15/01/13	
Diário 11	16/01/13	
Diário 12	17/01/13	
Diário 13	21/01/13	
Diário 14	22/01/13	
Diário 15	23/01/13	Curso regular 1º semestre 2013
Diário 16	24/01/13	
Diário 17	28/01/13	
Diário 18	29/01/13	
Diário 19	02/03/13	
Diário 20	09/03/13	
Diário 21	16/03/13	Curso regular 2º semestre 2013
Diário 22	11/05/13	
Diário 23	13/05/13	
Diário 24	16/09/13	

Tabela 4: Datas de produção e cursos referentes dos diários de aula

2.3. Realização das entrevistas de Instrução ao Sósia

Como já explicamos no capítulo de fundamentação teórica, a entrevista de Instrução ao Sósia é um procedimento em que o profissional - que está sendo pesquisado em sua atividade de trabalho - dá instruções ao condutor da entrevista - chamado “sósia” - sobre seu cotidiano, imaginando a situação hipotética em que o sósia o substituiria no dia seguinte e que ninguém deveria perceber a substituição. Ressalte-se que a substituição é hipotética e, portanto, as diferenças físicas não são levadas em conta. Após esse procedimento, o

trabalhador transcreve a entrevista originando o “texto de instrução”. Ele o lê, reflete e elabora comentários sobre sua instrução por escrito, o que dá origem ao “texto-comentário”. Em um segundo encontro com o sócia, chamado “retorno à IS”, ele lê seu texto comentário e juntos, trabalhador e sócia discutem sobre suas considerações. A Instrução ao Sócia (e seu retorno) cria uma situação que torna possível o desenvolvimento profissional do trabalhador através de um procedimento de entrevista. Sendo um método indireto, a IS cria um diálogo sobre a atividade profissional do trabalhador, o que possibilita seu desenvolvimento.

As Instruções ao Sócia foram realizadas da seguinte maneira: Flávia, a professora que conduziu as IS, foi a Sócia e tanto Francisca quanto eu fomos as instrutoras: fornecemos a Flávia instruções de como ela deveria proceder se fosse substituírmo-nos em nosso trabalho no dia seguinte. Na IS1, iniciamos pelas minhas instruções, seguidas das instruções de Francisca e finalizadas por um breve debate, em que as três participantes tomaram livremente a palavra sobre o que lhes chamou a atenção durante as instruções dadas à sócia. Após eu e Francisca termos transcrito esse encontro e feito comentários por escrito de nossas impressões, encontramos-nos novamente para realizar o retorno à IS, que foi uma discussão das três participantes das questões levantadas.

A IS2 foi realizada da mesma forma, apenas invertendo a ordem das instruções – Francisca começou instruindo Flávia e em seguida eu forneci à sócia as minhas instruções, finalizando com um debate, como na IS1. O retorno à IS2 foi similar ao da IS1, em que após termos transcrito a gravação da IS2 encontramos-nos para debater o que nos chamou a atenção durante as instruções.

O quadro abaixo ilustra, de maneira sucinta, como foram realizadas as IS e seus retornos.

Figura 7: Realização IS e retornos

As entrevistas de Instrução ao Sósia e seus retornos foram analisados tanto na presente pesquisa quanto no estudo de Francisca, entretanto com focos de análise distintos: nesta pesquisa estudamos o trabalho de Francisca e, portanto, são suas instruções e seu trabalho que são considerados, como demonstrado no quadro acima; por outro lado, em sua investigação ela estuda o meu trabalho, e o foco é o oposto.

Em nossa pesquisa, estudamos as duas IS realizadas com seus respectivos retornos. Ao participarem da IS1 transcrevendo a etapa das instruções e produzindo o “texto comentário”, tanto Francisca quanto Mariana perceberam que nela foi dada ênfase às suas situações de trabalho de maneira generalizada – foram abordados o contexto do trabalho, as dificuldades mais amplas etc. – não tendo sido mencionada de fato a situação hipotética de substituição no dia seguinte, mas sim a substituição no trabalho como um todo. Levantamos a hipótese de que isso tenha ocorrido visto que era primeira vez que tanto Mariana quanto Francisca realizavam as instruções em uma entrevista de IS, inexperiência essa que pode justificar o resultado diferente do esperado. Como já explicitamos na Fundamentação Teórica, o método propõe que seja abordada a substituição do trabalhador pelo Sósia em algum dia específico de trabalho, e não no trabalho em geral.

Assim, após terem realizado o retorno da 1ª IS, Mariana e Francisca decidiram que seria interessante realizar uma 2ª entrevista de IS (e seu retorno), em que elas se concentrariam, de fato, em suas substituições hipotéticas pelo Sósia no dia seguinte, como é recomendado por esse método indireto. Por isso, achamos interessante analisar as duas entrevistas de IS, para conhecer mais profundamente a atividade profissional de Fernanda.

As duas entrevistas de IS e seus retornos foram realizados na FFLCH – USP. A primeira entrevista foi realizada em setembro de 2013, tendo sido realizado seu retorno em novembro de 2013. Ainda nesse mês, foi realizada também a segunda entrevista de IS; entretanto só foi possível realizar seu retorno em abril de 2014, devido ao fato de Francisca e Flávia terem a disponibilidade reduzida por não residirem em São Paulo. As entrevistas e retornos foram gravados em áudio e transcritos segundo as normas de transcrição propostas pelo projeto NURC/SP (PRETI, 1999).

Na tabela abaixo, encontramos as datas de realização das entrevistas de IS e de seus respectivos retornos, como também duração de cada procedimento.

Procedimento	Data	Duração total
1ª Instrução ao Sósia	30/09/2013	01:24:16
Retorno à 1ª Instrução ao Sósia	11/11/2013	00:52:51
2ª Instrução ao Sósia	27/11/2013	01:18:52
Retorno à 2ª Instrução ao Sósia	24/04/2014	00:34:59

Tabela 5: Datas e duração das IS e retornos

As duas entrevistas de IS e seus retornos foram realizados em língua francesa por ser a língua de trabalho de todas as participantes. Essa decisão foi tomada por Francisca e por Mariana e confirmada antes da realização da primeira IS.

3. Procedimentos de seleção dos dados

Após termos apresentado os dados que foram coletados e produzidos para essa pesquisa, mostraremos os procedimentos utilizados para selecioná-los para que fossem analisados.

Para selecionarmos os dados analisados em nossa pesquisa, centramo-nos nas produções de Francisca nas entrevistas de Instrução ao Sósia, por isso trabalhamos com as instruções que ela forneceu à sósia e com os momentos de discussão entre as três componentes do coletivo. Para a análise dos retornos, consideramos a gravação em sua íntegra, entretanto buscamos nos concentrar nas questões ligadas ao trabalho de Francisca, uma vez que é ela e seu contexto de trabalho nosso objeto de pesquisa.

A tabela a seguir apresenta uma síntese dos dados que foram coletados e dos que foram analisados em nossa pesquisa.

Dados coletados e produzidos	Dados analisados
Documentos de orientação 1. <i>“trabalho_profs”</i> 2. <i>“Progression_E1”</i> ; 3. <i>“Annexe tableau”</i> 4. <i>“Annexe tableau – cahier de verbes élémentaire 1”</i> .	Todos
Instruções ao Sósia	Instruções de Francisca e discussões
Retornos às Instruções ao Sósia	Inteiros, centrando-nos nas questões ligadas ao trabalho de Francisca
Diários de aula	Todos os que foram produzidos sobre suas próprias aulas no contexto de trabalho analisado.

Tabela 6: Síntese dos dados coletados e dos dados analisados em nossa pesquisa

4. Procedimentos de análises dos dados

Após os dados terem sido coletados e produzidos, analisamo-los utilizando o modelo de análise de textos proposto por Bronckart (1999, 2006) dentro do quadro do Interacionismo Sociodiscursivo e desenvolvido por pesquisadores genebrinos (Bulea e Fristalon, 2004; Bulea, 2010) e brasileiros (Machado 2004, 2009; Lousada, 2006, 2009, 2010, 2011; Dantas-Longhi, 2013; Lousada e Dantas-Longhi, 2014) para a análise de textos produzidos em situação de trabalho, conforme apresentado no capítulo de pressupostos teóricos.

Sendo assim, além do quadro teórico-metodológico do ISD, utilizamos a categoria das figuras de ação, proposta por Bulea e Fristalon (2004), já que as pesquisadoras desenvolveram um referencial para análise dos textos em situação de trabalho, que são, portanto, apropriadas para nossos dados.

Apoiamo-nos, ainda, em Kerbrat-Orecchioni (2006) e Marcuschi (2001) no que tange à análise da conversação, uma vez que as Instruções ao Sósia são entrevistas orais, naturalmente compostas de sequências dialogais.

Utilizamos, também, a categoria da inserção de vozes, sobretudo a voz da fala interior (exteriorizada ou reconstituída), tal como descrita por Dantas-Longhi (2013), Lousada e Dantas-Longhi (2014) e Lousada (no prelo).

Os resultados das análises sociointeracional e linguístico-discursiva realizadas foram retomados e discutidos à luz dos conceitos da Clínica da Atividade e da Ergonomia da atividade, buscando entender e discutir o trabalho do professor iniciante de FLE a partir dos resultados encontrados nas análises.

Conforme já mencionado anteriormente, os dados coletados têm por objetivo responder as questões de pesquisa. Na tabela abaixo buscamos mostrar quais textos respondem a quais perguntas, bem como as diferentes categorias de análise que utilizamos para analisar cada texto.

Perguntas de pesquisa	Dados	Categorias de análise
1. Qual o papel das prescrições no trabalho do professor de FLE iniciante? 1.1. Quais são as prescrições explícitas e implícitas? 1.2. Em que textos elas são veiculadas? 1.3. Qual a relação das prescrições com a situação de trabalho da professora participante?	Documentos de orientação Instruções ao Sósia Diários de aula	- Contexto de produção do texto - Infraestrutura geral do texto - Mecanismos de textualização (sobretudo coesão nominal) - Mecanismos enunciativos - Figuras de ação
2. Quais são os “protagonistas” na situação de trabalho da professora iniciante? Como eles são representados nos e pelos textos coletados e produzidos em sua situação de trabalho? Quais são suas funções?	Instruções ao Sósia Diários de aula	- Contexto de produção do texto - Infraestrutura geral do texto, inclusive sequências dialogais com auxílio de categorias da - Análise da conversação - Mecanismos de textualização (sobretudo coesão nominal) - Mecanismos enunciativos - Figuras de ação
3. Qual o papel das Instruções ao Sósia e dos diários na formação do professor iniciante de FLE?	Instruções ao Sósia Diários de aula	- Contexto de produção do texto - Infraestrutura geral do texto, inclusive sequências dialogais com auxílio de categorias da - Análise da conversação - Mecanismos de textualização (sobretudo coesão nominal) - Mecanismos enunciativos - Figuras de ação

Tabela 7: Perguntas da pesquisa, dados e categorias de análise utilizadas.

Após termos apresentado a metodologia segundo a qual nossa pesquisa foi realizada, passamos ao capítulo IV – Resultado das Análises.

CAPÍTULO IV – RESULTADOS DAS ANÁLISES

Un peu de science éloigne de Dieu, beaucoup de science y ramène.

Louis Pasteur

Apresentaremos, neste capítulo, os resultados obtidos através da análise dos dados. Para tanto, propomos dividi-lo em cinco seções. Inicialmente, apresentaremos os contextos de produção dos três conjuntos de dados que compõem este estudo - os textos de orientação, as instruções ao sócia realizadas e os diários escritos por Francisca – tecendo relações entre eles. Em seguida, trataremos da infraestrutura geral dos textos, abordando, na sequência, os mecanismos de textualização que e, depois, os mecanismos enunciativos. Buscaremos identificar, assim como teremos feito quanto aos contextos de produção, as semelhanças e diferenças presentes nos diferentes textos. Finalmente, apresentaremos as figuras de ação que encontramos nas Instruções ao Sócia, procurando verificar o que elas nos dizem sobre o trabalho do professor iniciante de francês. Em cada uma das seções, a ordem seguida para a apresentação dos resultados do conjunto de dados será sempre a mesma: textos de orientação, instruções ao sócia, diários. Nosso objetivo, ao optar por uma apresentação dos resultados que confronta cada conjunto de dados em relação a uma mesma categoria de análise é permitir uma comparação entre os diferentes instrumentos utilizados e mostrar de que forma cada um contribui para elucidar aspectos complementares do trabalho do professor iniciante de FLE.

1. Contexto de produção

Conforme já mencionado na metodologia, na situação de trabalho de Francisca, existem quatro documentos de orientação, a saber: 1. “trabalho_profs”; 2. “*Progression_EI*”; 3. “*Annexe tableau*” e 4. “*Annexe tableau – cahier de verbes élémentaire 1*”. Para podermos apresentar os resultados das análises de maneira clara e organizada, usaremos essa numeração (determinada por nós) dos documentos de orientação analisados.

Em nossa pesquisa, chamamos os documentos nos quais se encontram o trabalho prescrito de “documentos de orientação”. Em um primeiro momento, os documentos que veiculavam as prescrições existentes em um determinado contexto de trabalho foram chamados de “textos prescritivos”. Entretanto, Bronckart (2008, p. 122) afirma que não necessariamente a dimensão prescritiva (como a presença de modalizações deônticas, verbos no imperativo) é encontrada nesses arquivos, preferindo chamá-los de textos prefigurativos.

Nós os chamaremos de “documentos de orientação”, pois esta nomenclatura parece-nos mais adequada do que aquela proposta por Bronckart (2008).

O documento 1. “trabalho_profs”⁴⁹ foi o primeiro documento de orientação com o qual Francisca teve contato quando começou a trabalhar na escola, logo, em seus primeiros dias de trabalho. Escrito em língua francesa e composto por duas páginas, o documento é uma lista dos materiais que estão à disposição dos professores na escola para serem usados em aula, com instruções do que o professor deve fazer (“ler com atenção, escutar, fazer anotações”) sobre cada item da lista – composta por livros, CDs, DVDs e jogos. O documento foi disponibilizado pela professora-coordenadora-proprietária⁵⁰ da escola e ela pediu ainda a Francisca para que ela lhe entregasse um relatório de leitura dos livros didáticos que são mencionados nesse documento, destacando a importância de Francisca conhecer profundamente o livro didático *Archipel* (1982), pois vários exercícios desse livro são usados nas aulas da escola.

O enunciador do 1. “trabalho_profs” é a escola de francês onde Francisca trabalha, representada pela presença de sua logomarca no canto superior direito do texto. Vemos, também, no decorrer do texto, a utilização do pronome pessoal *nous* representando o enunciador. A partir da presença desse pronome é possível levantar a hipótese de que o macroenunciador do texto é a escola, mas que temos ainda como enunciativa a professora-coordenadora-proprietária, representada no pronome *nous*, criando um aparente efeito de aproximação com o professor recém-contratado pela escola.

O destinatário desse documento são os professores recém-contratados pela escola, que, sendo novos nesse contexto de trabalho, devem conhecer os materiais que estão lá à sua disposição (outros métodos de ensino de francês, DVDs, jogos etc) e que são usados em aula segundo a metodologia desse estabelecimento escolar. O destinatário, nesse documento, pode ser identificado no uso do pronome “vous”, aparecendo apenas uma vez, como podemos ver abaixo.

⁴⁹ A apresentação dos documentos já foi realizada no “Capítulo III – Metodologia”, entretanto decidimos retomá-la brevemente aqui para podermos melhor desenvolver as análises.

⁵⁰ Conforme já dito no capítulo III – Metodologia, vamos nos referir à professora que é a coordenadora e a proprietária na escola por “professora-coordenadora-proprietária” para evitarmos repetições no texto.

Figura 3: Destinatário identificado como "vous"

Assim, o objetivo de 1. “trabalho_prof” é apresentar esses recursos extras ao professor novato na escola para que ele se familiarize com os materiais que estão à sua disposição e que deverão ser usados em suas aulas de francês, segundo as orientações da escola.

Não temos informações sobre a data de produção desse documento, mas acreditamos ser um documento antigo por ter sido datilografado em máquina de escrever e ter o carimbo da logomarca⁵¹ da escola. É importante ressaltar que, ainda que o documento seja escrito em língua francesa, há um pequeno trecho escrito em português na primeira página, “pasta preta”, quando há a referência de onde o professor novato deve encontrar a associação das sequências presentes no DVD “French Experience” às lições do livro, conforme vemos a seguir.

Figura 8: Termo em português presente no documento

Os documentos 2. “*Progression_EI*”; 3. “*Annexe tableau*” e 4. “*Annexe tableau – cahier de verbes élémentaire I*” foram enviados a Francisca por email (a seu email pessoal) por uma das professoras mais antigas da escola, Rosa⁵², dois dias após Francisca ter sido contratada.

Segundo Francisca⁵³, é de costume que a professora-coordenadora-proprietária peça para que Rosa ajude os professores mais novos com a organização do andamento das aulas

⁵¹ A logomarca da escola foi retirada do documento por razões éticas.

⁵² Conforme já mencionado no Capítulo III – Metodologia, “Rosa” é um nome fictício.

devido à sua grande organização, apreciada positivamente pela professora-coordenadora-proprietária. Os três documentos são um “passo a passo” do que deve ser feito nas aulas pelos professores. O professor novato já conhece o conteúdo presente nos três documentos devido ao estágio de observação que eles realizam ao ingressar na escola (já mencionado no capítulo III - Metodologia), entretanto, caso ainda exista alguma dúvida, a professora-coordenadora-proprietária recomenda que ele consulte Rosa. Foi ela quem criou esses três documentos, com o intuito de facilitar sua tarefa de transmissão aos professores iniciantes das explicações sobre como o andamento da aula deve ser, segundo a metodologia da escola. Levantamos aqui a hipótese de que, ao recomendar ao professor novato que ele consulte Rosa sobre suas questões, a professora-coordenadora-proprietária talvez esteja lhe dizendo para ser bastante organizado também, característica que, ela deixa claro aos professores, é muito apreciada por ela.

Enquanto que o 1. “trabalho_profs” é impresso em preto e branco, os documentos 2. “*Progression_EI*”; 3. “*Annexe tableau*” e 4. “*Annexe tableau – cahier de verbes élémentaire I*” são digitais, coloridos, em fonte Times New Roman tamanho 12.

O texto denominado 2. “*Progression_EI*” contém a sequência de exercícios e atividades que o professor de turmas do *Élémentaire I* deve seguir até a página 44. O livro utilizado na época em que Rosa elaborou o documento e que Francisca o recebeu era o *Tout va bien!* (substituído pelo livro *Alter Ego* + em agosto de 2013). As atividades mencionadas no documento e que não são do livro *Tout va bien!* são atividades complementares usadas habitualmente na escola e que devem estar presentes nas aulas independentemente do livro utilizado.

Vemos marcas da enunciatória no texto através do emprego do “itálico”: Rosa tece comentários com o objetivo de ajudar seu destinatário na organização de seu trabalho, como por exemplo: “*cet exercice prend du temps*” (página 16); “*si le temps ne le permet pas, s’arrêter à 69 et continuer lors du prochain cours*” (página 3).

O 3. “*Annexe tableau*” é o conteúdo que o professor deve anotar na lousa e que deve constar no caderno dos alunos, sendo, também, segundo Francisca, um apoio para as primeiras aulas do nível *Élémentaire I*. Também nesse documento, encontramos marcas de Rosa em itálico, dando instruções ao professor do que ele deve fazer após escrever na lousa

⁵³ As informações que ajudam a caracterizar os documentos de orientação (e seu contexto de produção) existentes no trabalho de Francisca foram-nos concedidas em uma entrevista com ela, que não faz parte dos dados da presente pesquisa, e que se encontra disponível com a pesquisadora para possível consulta.

cada conteúdo, como por exemplo: “*leur demander de conjuguer ces expressions aux différents pronoms sujets*” (página 3).

Finalmente, o documento 4. “*Annexe tableau – cahier de verbes élémentaire 1*” contém o conteúdo que o professor deve escrever na lousa sobre os verbos. Ele deve ainda instruir os alunos a ter um caderno especial, algo separado do caderno utilizado normalmente para as anotações de sala de aula. Assim, todas as vezes que o professor for trabalhar com os verbos, ele deve sinalizar para que os alunos o façam neste caderno especial. Para a professora-coordenadora-proprietária, o caderno de verbos deve ter a mesma organização desse documento, o que facilitará o estudo aos alunos.

Desconhecemos quando os documentos 2. “*Progression_EI*”; 3. “*Annexe tableau*” e 4. “*Annexe tableau – cahier de verbes élémentaire 1*” foram produzidos, mas acreditamos que não são textos tão antigos pois foram digitados no computador, ao contrário de “trabalho_profs”.

Vemos, assim, que o contexto de produção dos documentos de orientação existentes na situação de trabalho de Francisca é composto por duas enunciadoras: a professora-coordenadora-proprietária (1. “trabalho_profs”) e Rosa (2. “*Progression_EI*”; 3. “*Annexe tableau*” e 4. “*Annexe tableau – cahier de verbes élémentaire 1*”). Vemos que, em todos os quatro documentos, o destinatário é o professor novato na escola; o enunciador busca apresentar-lhe todos os materiais que ele deve conhecer e usar em suas aulas e também como elas e as anotações na lousa precisam estar organizadas. A maneira pela qual a enunciação é construída nos documentos cria aparente efeito de aproximação da escola ao profissional recém contratado, seja pelo emprego de “nous” no documento 1. “trabalho_profs”, seja pelos comentários em itálicos feito por Rosa nos documentos 2. “*Progression_EI*”; 3. “*Annexe tableau*” e 4. “*Annexe tableau – cahier de verbes élémentaire 1*”. O efeito de aproximação criado é apenas aparente, não existindo de fato, visto que nesse contexto de trabalho o professor é apenas o realizador das prescrições, sem espaço para sua criatividade, conforme discutiremos mais a frente.

No que se refere ao contexto de produção das duas entrevistas de Instrução ao Sósia (IS), apresentamos abaixo suas datas de realização e de seus respectivos retornos. Todos aconteceram em uma das salas do prédio de Letras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo, na cidade de São Paulo.

Procedimento	Data
1ª Instrução ao Sósia	30/09/2013
Retorno à 1ª Instrução ao Sósia	11/11/2013
2ª Instrução ao Sósia	27/11/2013
Retorno à 2ª Instrução ao Sósia	24/04/2014

Tabela 8: Data de realização das IS e respectivos retornos.

Participaram das entrevistas de IS⁵⁴, conforme já mencionado, Francisca, a professora participante dessa pesquisa, eu, Mariana⁵⁵, pesquisadora e Flávia, a condutora da Instrução ao Sósia.

A IS1 é organizada da seguinte maneira: ela inicia-se pelas instruções de Francisca à sósia, seguidas pelas instruções da colega professora iniciante à sósia e, após, por um breve debate, no qual Francisca, Flávia (a sósia) e a colega professora puderam tomar a palavra livremente sobre aquilo que lhes chamou a atenção durante as instruções, sejam as de Francisca ou as da colega. Em nossas análises, como já dito anteriormente, consideraremos as instruções de Francisca e o breve debate, centrando-nos nas questões relacionadas ao trabalho de Francisca. A IS2 é organizada de maneira contrária: ela inicia-se pelas instruções da colega professora à sósia, seguidas pelas instruções de Francisca à sósia e, na sequência, foi realizado um breve debate, que funcionou da mesma maneira que na IS1.

Assim, na IS1 e na IS2, temos duas enunciadoras: Francisca e a colega professora e uma destinatária direta, Flávia, a sósia a quem foram dirigidas as instruções das professoras tendo em vista uma substituição hipotética. O uso do pronome pessoal de segunda pessoa do singular, *tu*, de Francisca em direção a Flávia, confirma sua primeira destinatária:

34 F⁵⁶ : bon... **tu** arrives 20 minutes avant le cours...

Na IS1 e IS2, durante as instruções de Francisca⁵⁷, ela e Flávia são os sujeitos ativos⁵⁸, pois não há marcas da participação da colega professora no texto, podendo ela ser

⁵⁴ Os turnos da transcrição da discussão entre os participantes da IS foram numerados a partir do número 1, assim como as instruções de Francisca à sósia. Visto isso, indicaremos ao leitor quando forem trechos da discussão dos participantes e não das instruções de Francisca à sósia.

⁵⁵ Farei referência a mim enquanto participante das entrevistas de Instrução ao Sósia como “colega professora iniciante” de Francisca, sendo esse o papel social que assumi nesses dados.

⁵⁶ Na transcrição das IS, foram usadas as seguintes legendas: F: Francisca; S: Sósia e M: Mariana.

⁵⁷ Conforme já mencionado anteriormente, apenas as instruções de Francisca e as questões referentes a seu trabalho serão aqui analisadas.

considerada, nesse caso, uma destinatária indireta (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.28). Já no momento do debate, Francisca, Flávia e a colega professora são os sujeitos ativos, com produções orais das três componentes do coletivo.

Além da destinatária direta, a sócia, consideramos que a IS também possui outros destinatários não presentes no momento: pessoas interessadas por questões ligadas à nossa pesquisa e nossa orientadora são alguns exemplos de pessoas que terão contato futuro com o texto da IS, sendo elas consideradas destinatários indiretos (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006).

O objetivo das entrevistas de IS é que Francisca forneça o máximo de informações sobre seu trabalho, visto que ela é a única pessoa capaz de transmitir os detalhes mais precisos sobre sua atividade. Cabe à sócia prestar atenção nas instruções dadas por Francisca e, caso algo não esteja claro, pedir-lhe mais informações, buscando compreender o que é preciso ser feito para ter uma boa atuação durante a substituição hipotética do dia seguinte. O momento do debate serve para que os pares – no nosso caso, Francisca e eu, professoras iniciantes de francês - discutam e reflitam sobre maneiras diferentes de realizar o mesmo trabalho. A organização da Instrução ao Sócia que permite o debate é uma forma híbrida de autoconfrontação, se pensarmos na IS clássica. Acreditamos que a organização dessa maneira facilita a confrontação de diferentes modos de fazer, debate este que acreditamos poder ser provocador de desenvolvimento profissional.

Os diários de aula referem-se às aulas que Francisca ministrou na escola que é nosso contexto de pesquisa. Analisamos 24 diários de aula produzidos por ela, escritos no período de 22/11/12 até 16/09/13⁵⁹, abordando: o curso regular ministrado por ela no 2º semestre de 2012; o curso de férias que ela ministrou em janeiro de 2013, suas aulas na turma de sábado durante o 1º semestre de 2013 e suas aulas também aos sábados, no 2º semestre de 2013.

Abaixo, a quantidade de diários produzidos referentes a cada turma de Francisca.

⁵⁸ Consideramos “sujeitos-ativos” aqueles que tomam a palavra, podendo também serem chamados de “participantes reconhecidos”. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.27).

⁵⁹ O fato de Francisca ter começado a produzir seus diários de aula antes do início da presente pesquisa e os critérios de seleção dos diários que foram analisados foram explicados no “Capítulo III – Metodologia”.

Turma	Turma	Turma	Turma
Curso Regular	Curso de férias	Curso Regular	Curso Regular
2º semestre de 2012	Janeiro de 2013	1º semestre de 2013	2º semestre de 2013
4 diários	14 diários	5 diários	1 diário

Tabela 9: Quantidade de diários produzidos referente às turmas de Francisca e períodos

Os diários de aula foram escritos em português, o que suscita uma reflexão. Os documentos de orientação e as Instruções ao Sósia foram produzidos em francês. Foi Francisca quem decidiu escrever os diários em língua portuguesa. Levantamos a hipótese de que, sendo um texto de caráter pessoal e podendo até mesmo ser considerado intimista, Francisca decidiu escrever em português por ser sua língua materna e sentir-se mais à vontade para expressar sentimentos, alegrias, frustrações e reflexões sobre suas aulas. Ela optou, assim, por não usar sua língua de trabalho, o francês, ao contrário do que aconteceu na produção da IS, na qual a decisão de produzi-la em língua francesa também partiu de Francisca. Vale lembrar, também, que os diários foram anteriores à IS, o que também pode nos ajudar a compreender essa escolha. Nos diários, alguns termos aparecem em francês. Como são palavras referentes ao seu trabalho, acreditamos que foi por isso que ela não usou a língua portuguesa para mencioná-los, como: *passé composé*, *futur proche*, *cahier d'exercices* etc.

Os 24 diários foram escritos por Francisca em sua casa, após as aulas sobre as quais ela faz referência em cada diário, diretamente no computador, em formato Word, fonte Calibri, tamanho 11. Eles foram enviados por Francisca para mim por email, para que eles compusessem os dados da presente pesquisa.

Por tratar-se de um diário, acreditamos que Francisca escreve, em primeira instância, para ela mesma, com o objetivo de registrar suas impressões sobre a aula que deu, aquilo de que ela gostou e não gostou, fazendo observações pessoais e perguntas, às vezes de cunho retórico, que lhe provocam reflexões. No entanto, como ela sabia que produzia dados para sua formação pessoal, mas, também, para uma possível pesquisa, levantamos a hipótese de que ela tivesse, também, um destinatário outro em mente, talvez um pesquisador ou outra pessoa da instância acadêmica. Escritos em 1ª pessoa do singular, vemos que o emprego do “eu” provoca nos textos certa proximidade, sensorialidade e intimidade da enunciativa com os temas neles abordados.

Enquanto enunciadora dos textos, Francisca pode assumir vários papéis. Ela escreve-os enquanto professora da escola onde trabalha e que possui turmas de francês sob sua responsabilidade. Ela começa a escrever os diários enquanto uma profissional interessada em conhecer mais a fundo seu trabalho para poder melhorar sua prática, seguindo o conselho de uma professora (que mais tarde, tornar-se-ia sua orientadora de mestrado) em fazê-lo. Essa professora disse à Francisca para não produzir mecanicamente um diário após cada aula dada, mas sim para escrever a partir de aulas ou momentos significativos, que lhe chamassem a atenção e a fizessem refletir sobre sua prática enquanto professora. Dessa forma os diários de aula foram produzidos livremente e Francisca buscou relatar neles as impressões e experiências vividas em suas aulas.

Nos diários, Francisca cita pessoas sem dar referências sobre de quem se trata, como vemos no trecho abaixo:

Em uma das aulas observadas da Lígia, havia uma palavra que ela desconhecia, então ela disse que iria consultar e depois falava. (diário 2)

Não temos nenhum outro indício de quem é Lígia além da informação depreendida do sentido da frase de que ela é professora (uma vez que Francisca observou uma de suas aulas): não sabemos se é ela que é professora-coordenadora-proprietária ou se é uma professora com quem Francisca possui uma relação de amizade etc. Aqui, acreditamos que Francisca tem como destinatária do texto ela mesma, por isso não há a necessidade de explicar quem é Lígia, ela sabe de quem está falando, descrevendo apenas o que aconteceu na aula da referida professora.

Durante a escrita dos diários, Francisca ingressou no mestrado, escrevendo os textos também enquanto estudante de pós-graduação interessada pelo trabalho do professor iniciante de francês. Tendo em vista a configuração mencionada, o destinatário dos textos, além da própria Francisca, pode ser também a professora que lhe sugeriu escrever os diários, que se tornou sua orientadora quando Francisca ingressou na pós-graduação. Ainda que o caráter do diário seja pessoal e intimista, ela pode ter querido registrar coisas sobre as quais possuía dúvidas e incertezas para, em um eventual momento futuro, discuti-las com sua orientadora.

Há ainda momentos nos diários em que Francisca não apenas descreve o ocorrido ou como se sentiu, mas ainda tece algumas explicações a outro possível destinatário, como podemos ver no excerto a seguir:

Outro momento me deixou incomodada, no final da aula, quando me despedia e desejava boas festas, uma aluna disse que elas não aprenderam várias coisas importantes e citou algumas, como feliz natal

etc. Uma aluna respondeu, antes mesmo de qualquer resposta minha, que tinha visto alguns dos conteúdos citados nas próximas unidades do livro. (diário 4).

Vemos que Francisca poderia ter usado o nome próprio das alunas, assim, caso ela escrevesse os diários apenas para ela mesma, ela saberia a quem ela estaria se referindo. Entretanto, ela preferiu escrever “uma aluna” para referir-se à pessoa que participa dessa cena, deixando claro a seu destinatário de quem está falando – é uma aluna, não uma colega, por exemplo -, mas não quis revelar de quem se trata. Assim, a partir dessa observação, percebemos que os diários de aula são textos de caráter pessoal, mas que podem ter outros destinatários que não seu próprio enunciatador.

Vemos que os contextos de produção dos três tipos de dados pertencentes a essa pesquisa são bastante heterogêneos, cada um podendo revelar um aspecto da prática do professor iniciante de francês.

Os enunciadores dos nossos dados são variados: a professora-coordenadora-proprietária e Rosa (professora experiente) como enunciatadora dos documentos de orientação e que representam, como macro-enunciador, a escola; a sósia e eu (não enquanto pesquisadora, mas sim enquanto colega de profissão) tendo produzidos as entrevistas de IS e a própria Francisca com seus múltiplos papéis sociais - professora de francês, professora que deseja entender melhor seu trabalho e estudante de pós-graduação – tendo escrito os diários.

O mesmo acontece para os destinatários: enquanto que os documentos de orientação têm como destinatário o professor recém-contratado da escola, os destinatários da IS são seus participantes, a orientadora de mestrado de Francisca e ainda possíveis interessados no trabalho do professor. Sobre os diários, vemos que Francisca escreve para ela mesma enquanto professora iniciante, estudante de pós-graduação e muito possivelmente para sua orientadora e outros pesquisadores interessados no *métier* do professor iniciante de FLE. A diversidade de enunciadores e destinatários corrobora a afirmação de que cada dado trará à luz reflexões diversas sobre o *métier* do professor, sobretudo do professor iniciante de FLE.

2. Infraestrutura geral dos textos

Apresentaremos a infraestrutura geral dos dados tratando primeiramente do plano global de seus conteúdos temáticos, passando aos tipos de discurso que neles encontramos e, por fim, aos tipos de sequência, segundo o modelo de análise proposto por Bronckart (1999).

No que se refere aos documentos de orientação existentes no contexto de trabalho de Francisca, o documento 1. “trabalho_profs” tem duas páginas datilografadas e apresenta os materiais extras (outros livros, DVDs, jogos)⁶⁰ que estão à disposição dos professores e que devem ser usados em suas aulas, e o que deve ser feito sobre eles (como “ler com atenção, escutar, anotar). Os nomes dos materiais estão em negrito e o que o professor deve fazer encontra-se expresso por meio de verbos no infinitivo (“Lire, écouter tout le CD”). Na primeira página do documento são mencionados quatro materiais extras que o professor novato na escola deve conhecer bem para dar suas aulas (três livros didáticos e um DVD), pois é sobre eles que o documento traz as instruções sobre o que o professor deve fazer (“bien comprendre”, “observer”, etc). Na segunda página do documento, são mencionados outros livros didáticos, livros e DVDs à disposição dos professores para serem usados em suas aulas.

No que se refere aos tipos de discurso (BRONCKART, 1999) encontrados nesse documento de orientação, observamos a presença de um misto de discurso teórico com discurso interativo. Os dêiticos de pessoa “nous” e “vous” aparecem junto com verbos no indicativo - tendo uma ocorrência de cada dêitico em todo o documento - que expressam, por sua vez, as ações que os professores devem realizar relacionadas aos materiais que estão à sua disposição na escola. Abaixo, mostramos um excerto do documento com um dêitico de pessoa sublinhado e os verbos no infinitivo circulados.

Figura 9: Misto de discurso teórico-interativo

⁶⁰ Ressaltamos que os materiais são listados em itens, o que ajuda a compreender o discurso teórico.

Encontramos em “trabalho_profs” sequências injuntivas e descritivas. A sequência descritiva aparece quando são descritos os materiais disponíveis na escola e que devem ser utilizados pelos professores em suas aulas. Já as sequências injuntivas, representadas por verbos no infinitivo (*Lire, bien comprendre, écouter* e outros), estão presentes quando as ações que devem ser feitas pelos professores novatos com relação aos materiais da escola são descritas.

No documento de orientação 2. *Progression E1* encontramos a progressão das atividades que devem ser realizadas nas aulas do nível *Élementaire 1* até a página 44 do livro *Tout va bien*, que era utilizado na escola no momento de produção do texto (pois, como mencionamos na metodologia, ele foi trocado por um outro livro).

À esquerda do texto, composto por 14 páginas, encontramos os conteúdos que devem ser trabalhados, e relacionados a eles, à direita, as atividades que devem ser feitas pelo professor para trabalhar esses conteúdos – os exercícios do livro, os jogos que eles devem fazer em sala de aula em determinado momento da aula (especificado também no documento), as gravações de certos CDs que devem ser escutadas em aula, as músicas que devem ser trabalhadas junto aos alunos etc. Sobre cada atividade que deve ser feita, encontramos instruções de como realizá-las, como vemos em “*écouter et commencer en donnant des infos de Paris*” (página 1). Em itálico, após as instruções de como realizar as atividades, podemos encontrar comentários também em itálico da enunciativa, Rosa, sobre a duração de determinados exercícios e possibilidades de trabalho. Acreditamos que Rosa julga que eles podem ajudar o professor novato em seu trabalho em sala de aula, como: “*la durée de cet exercice va dépendre du nombre d’élèves et du temps disponible. Exercice optionnel*”. (página 1) e “*s’il reste du temps avant la fin du cours, continuer la présentation* » (página 2).

A cada dois ou três conteúdos e uma sequência de quantidade irregular de atividades a serem feitas pelo professor, encontramos um item chamado “Suggestions d’activités optionnelles” com três linhas em branco. Esse item serve para que o professor anote ali outras atividades que ele julga serem pertinentes para trabalhar os conteúdos em questão. Entretanto, observando o documento, acreditamos que ele também possui função organizadora para o professor: em uma aula, são as atividades que estão elencadas entre os itens “suggestions d’activités optionnelles” que devem ser cumpridas. Ilustramos com o exemplo abaixo:

	<u>Suggestions d'activités optionnelles</u>
	
	
	
Actes de paroles	LE ex 2 p. 10 Salutations (DOC CD TVB1 piste 3) -1 ^{re} écoute: suivre texte sous les yeux -2 ^e écoute: arrêt et répétition
Tutoiement	-questions globales
Vouvoiement	-lecture Tu et vous -explication utilisation tu (informel singulier) vous (formel : singulier et pluriel, informel : pluriel) <u>on tutoie</u> : <i>ses parents, ses amis, les enfants, les jeunes</i> <u>on vouvoie</u> : <i>les personnes âgées, les beaux-parents (en général), les proches qui ne sont pas intimes (ex: les collègues de bureau), les personnes inconnues (commerçants, employés, ouvriers, etc.) et les supérieurs hiérarchiques.</i>
	Actes de paroles (voir annexe tableau p.2) -lecture DOC feuille "actes_paroles" -donner au tableau d'autres actes de paroles utiles en classe.
	Devoir : CE ex 9. 10 p. 5 ex 4, 5 p. 9
	<u>Suggestions d'activités optionnelles</u>
	
	
	

Figura 10: Página 2 de "Progression E1"

Assim, são as atividades que estão entre os dois “suggestions d’activités optionnelles” que devem ser realizadas em uma aula, organização essa que talvez Rosa julgue que possa ajudar o trabalho em sala de aula do colega iniciante.

Encontramos em negrito os exercícios a serem feitos em sala de aula ou ações importantes dos professores na sala, como por exemplo: “**LE ex 3 p.11. Alphabet de Paris** » e « **Expliquer très brièvement le déroulement du cours** ». Não há indicações, mas imaginamos que “LE” signifique “Livre de l’élève”. Em colorido, encontramos nomes de jogos e atividades extras, alguns conteúdos (que acreditamos que a enunciadora do documento julga como importantes), nomes dos arquivos que os professores podem consultar referentes aos conteúdos em que são citados e o “devoir”, sendo os exercícios que devem ser pedidos aos alunos como tarefa de casa, como por exemplo “jeu du bonjour”, “jeu du pendu”, “jeu de la balle”, “actes_paroles”, “rencontres vocaliques”, “voir annexe tableau p. 1-2”, etc.

Em *Progression 1*, o discurso teórico é encontrado na progressão de atividades que deve ser realizada pelo professor junto aos alunos e na listagem das ações do professor em sala de aula (“faire écouter”, “le prof commence”, etc). Observamos nesse documento, ainda,

o discurso interativo, devido à presença do dêitico “on” com valor de “nous”, como vemos abaixo.

*S'il reste du temps avant la fin du cours, continuer la **présentation** (nationalité, situation de famille/ état civil, lieu d'habitation, adresse, langues parlées, lieu et date de naissance) (voir annexe tableau p.1-2)*
ATTENTION si on arrive à l'âge, introduire les **NOMBRES**
 si on arrive à la date, lieu de naissance introduire **JOURS, MOIS**

Figura 11: Presença de "on" com valor de "nous" em Progression 1

Nesse documento, encontramos sequências injuntivas e descritivas. Estas aparecem quando são descritos os conteúdos que o professor deve trabalhar com os alunos ou escrevê-los na lousa, por exemplo: “le vocabulaire de la famille” (página 7) com todo o vocabulário pertencente a esse item. As sequências injuntivas, representadas por verbos no infinitivo (*Faire écouter, lire, expliquer* e outros), aparecem quando são descritas as ações que devem ser feitas pelos professores novatos durante suas aulas. Abaixo, mostramos um trecho do texto *Progression 1* em que sublinhamos as sequências injuntivas presentes nele e circulamos as sequências descritivas.

Présentation *Dictée Karen*
personnelle et de la famille -mettre au tableau certains signes de ponctuation (virgule, point virgule, deux points, point d'exclamation, point d'interrogation, point final, ouvrir/fermer les parenthèses, à la ligne)
 -dicter
 -demander de relire
 -répéter la dictée une deuxième fois
 -donner DOC feuille “*presentation_tvb1*” et corriger

Vocabulaire la famille
 mère/père/parents, fille/fils/enfants, soeur/frère/frères, grand-mère/grand-père/grands-parents, femme/mari/épouse/époux, belle-mère/beau-père/beaux-

Figura 12: Tipos de sequência presentes em Progression 1

O documento 3. *Annexe tableau*, também composto por 14 páginas, apresenta o conteúdo que deve ser trabalhado no nível *Élementaire 1* e que o aluno deve ter em seu caderno. O conteúdo é apresentado de forma progressiva, seguindo a ordem conforme a qual será trabalhado nas aulas. Alguns conteúdos, expressões, regras de formação e utilização aparecem em vermelho, enquanto o resto do documento de 14 páginas é em preto e branco.

Há o predomínio do discurso teórico no documento, entretanto, também encontramos o discurso interativo. Ainda que nesse documento não tenham sido encontrados dêiticos (nem

de pessoa, lugar nem de tempo), vimos que o destinatário está implícito, ainda que não esteja marcado na desinência verbal, como podemos ver abaixo:

Avoir envie de
peur de + infinitif
besoin de
→ leur demander de conjuguer ces expressions aux différents pronoms sujets.

Figura 13: Destinatário implícito no uso dos verbos no infinitivo

A partir do trecho acima, sabemos, ainda que não esteja marcado no verbo, que Rosa, nesse comentário em itálico, fala ao professor, para, nesse caso, ele pedir aos alunos para conjugarem as expressões citadas com pronomes sujeito diferentes.

Sobre as sequências nele presentes, encontramos predominantemente a sequência injuntiva, quando as ações que o professor deve fazer para explicar os conteúdos são elencadas, como por exemplo: “leur demander de conjuguer” (página 3). Vemos ainda pequenos excertos de sequência descritiva sem as fases canônicas (BRONCKART, 1999), quando são descritos os conteúdos que o aluno deve ter em seu caderno.

O documento 4. “Annexe 1 – cahier de verbes”, contendo 7 páginas, apresenta os verbos que são trabalhados no módulo *Élémentaire 1*, a composição e características dos grupos de verbos em língua francesa, bem como as regras de conjugação dos verbos no presente do indicativo. Encontramos, ainda, nesse documento, os esquemas que devem ser colocados na lousa para a explicação das conjugações verbais e para a realização de atividades, que devem ser registrados pelos alunos em seu caderno “para facilitar o estudo”⁶¹ (segundo as recomendações da enunciadora do documento).

Quanto aos tipos de discurso, observamos a presença do discurso teórico e do discurso interativo, possuindo as mesmas funções do que possuem no documento 3. *Annexe tableau*. Quanto aos tipos de sequências presentes no documento, há predominantemente a presença da sequência injuntiva, nos comentários em itálico feitos por Rosa, dizendo o que o professor deve fazer, como vemos em: “Mettre à l’infinitif des verbes ci-dessous au tableau et leur demander comment proceder pour les conjuguer” (página 2). Há, ainda, a presença da sequência descritiva sem as fases canônicas, no que se refere aos verbos e assuntos a eles relacionados.

⁶¹ Informação obtida através da entrevista com Francisca (mencionada no “Capítulo III – Metodologia”).

O emprego de verbos no infinitivo e de sequências majoritariamente injuntivas (com pequenos trechos de descrição) nos documentos de orientação presentes na situação de trabalho de Francisca nos fez pensar em uma receita, em que encontramos a descrição dos ingredientes – no nosso caso, dos materiais e/ou conteúdos e exercícios que devem ser trabalhados – e o modo de fazer, no nosso caso, as ações que o professor deve realizar.

O emprego dos verbos no infinitivo pela enunciadora nos comentários em itálico presentes nos documentos 2. “*Progression_EI*”; 3. “*Annexe tableau*” e 4. “*Annexe tableau – cahier de verbes élémentaire I*” produz o efeito de apagamento da figura do enunciador e do professor novato na escola, destinatário desses documentos, indicando, ainda, que existe certa distância entre eles. No documento “trabalho_profs”, também são usados verbos no infinitivo, mas a enunciadora, a coordenadora da escola, nomeia o seu destinatário empregando “vous”, nomeação essa que não encontramos nos documentos 2. “*Progression_EI*”, 3. “*Annexe tableau*” e 4. “*Annexe tableau – cahier de verbes élémentaire I*”. No documento 2. “*Progression_EI*”; não há a nomeação do destinatário feita por “vous” como no documento “trabalho_profs”, mas sim o uso de “on” com valor de “nous”, provocando, nesse caso, certa aproximação com seu destinatário: “realizamos assim determinada ação em aula”, por exemplo. Já nos documentos 3. “*Annexe tableau*” e 4. “*Annexe tableau – cahier de verbes élémentaire I*”, não há nenhuma nomeação da enunciadora nem do destinatário realizadas. Neles, vemos que Rosa realiza o trabalho de organizar todo o conteúdo que deve ser trabalhado e que os alunos devem ter no caderno, entretanto esse trabalho parece não possuir legitimidade. Levantamos essa hipótese devido ao apagamento da enunciadora e do destinatário provocado pelos verbos no infinitivo e uso da não nomeação dela e do destinatário. Percebemos, assim, que embora a coordenadora-proprietária peça a Rosa para ajudar os professores novatos e, portanto, ela lhe dê esse papel, isso não é ratificado do ponto de vista da situação de trabalho, já que os documentos não contêm o nome de sua elaboradora e, além disso, Rosa não tem nenhum “cargo” ou função diferente da de professora na escola. Vemos, a seguir, os exemplos de cada caso mencionado.

Figura 14: Verbos no infinitivo e destinatário nomeado em "trabalho_profs"

Jeu de la balle

-on lance aléatoirement la balle et dit "1", celui qui la reçoit dit "2", il la lance, le prochain dit "3", ou faire avec les nombres paires, impaires etc. (*jeu optionnel*)

Figura 15: Destinatário nomeado - "on" com valor de "nous" – em “Progression 1”

Mettre l'infinitif des verbes ci-dessous au tableau et leur demander comment procéder pour les conjuguer.

Figura 16: Verbos no infinitivo e destinatário não nomeado - Annexe 1 - Cahier des verbes élémentaire 1

Há o uso das cores vermelha, verde e azul ao longo do documento. Observamos que as cores têm como função colocar itens importantes em destaque, seja para facilitar o trabalho do professor, como o nome de uma atividade extra que ele deve usar antes da conjugação de certos verbos encontra-se em verde (página 6), seja a esquematização que ele deve reproduzir na lousa para que organize sua explicação dos verbos e facilite a visualização dos alunos das características e regras dos verbos - títulos, subtítulos, partículas de negação, terminações de verbos estão em cores.

Quanto à infraestrutura geral da Instrução ao Sósia 1, vemos que os conteúdos presentes nas instruções de Francisca à sósia organizam-se da seguinte maneira: Francisca inicia as instruções à sósia falando do estágio de observação que todos os professores recém-contratados, sobretudo os iniciantes, devem fazer ao começarem a trabalhar na escola. Entretanto, esse não é um procedimento que aconteceria numa substituição hipotética de Francisca pela sósia no dia seguinte, o que indica que Francisca enganou-se quanto ao que ela deveria fornecer como instruções à sósia, que seria especificamente sobre a aula do dia seguinte. Flávia, a sósia, insiste que a substituição é no dia seguinte, em seguida, Francisca começa a elencar o que a sósia deve fazer: chegar à escola no sábado de manhã com antecedência à aula, saudar os funcionários da escola e ir à sala dos professores, onde ela deve falar em português, pois é a prática dos outros professores, mesmo sendo uma escola de francês como língua estrangeira. Em seguida, Francisca conta para a sósia que ela deve esperar que a secretária ligue para a sala dos professores chamando-a quando todos os alunos estiverem na recepção e, então, ela irá com eles para a sala de aula.

Ao retratar o que a sósia deverá fazer já estando na sala de aula, Francisca conta que sempre começa a aula pela correção dos exercícios que foram pedidos como tarefa de casa e que a correção dura, em média, 30 minutos, prática que a sósia deverá também realizar. Caso os alunos não tenham feito a tarefa pedida, Francisca diz à sósia que eles podem fazer durante

a correção ou fazer durante a próxima semana que ela a corrigirá na aula seguinte. A sósia pergunta se há ainda a possibilidade de começar a aula por outra atividade que não a correção dos exercícios se os alunos não os fizeram e Francisca responde afirmativamente. Francisca conta que, depois da correção, a sósia trabalhará com o livro, mais especificamente com a sequência de exercícios decidida em reunião pedagógica. É nessa reunião também que Francisca disse que foi decidido que todas as aulas começam pela correção de tarefas e que o professor deve anotar tudo na lousa.

Francisca faz menção à pausa de dez minutos que existe durante a aula e que quem decide o momento de ela acontecer é a secretária, que telefonará para a sala de aula da sósia e dirá que é o momento da turma fazer a pausa. Francisca, durante a pausa, fica no mesmo ambiente que os alunos conversando com eles e seus colegas professores em português, e a sósia deverá também fazê-lo. Francisca conta como será a aula assim que a sósia e os alunos retornarem da pausa, ela diz que é preciso que a sósia termine a aula exatamente ao meio-dia e que ela deve registrar em um dossiê tudo o que foi trabalhado na aula. Francisca volta a falar para a sósia da ficha da sequência dos exercícios e atividades que devem ser feitos em aula: ela é pré-estabelecida em reunião pedagógica com os outros professores, mas que é a coordenadora quem decide tudo. Os professores podem fazer comentários ou argumentar em favor de determinada atividade, mas os colegas de Francisca, que trabalham há mais tempo que ela na escola, aconselharam-na de que é melhor ficar em silêncio para que a reunião termine mais cedo, pois, para eles, discutir com a coordenadora não produz resultados.

Já no debate, o primeiro tema de discussão que aparece ligado ao trabalho de Francisca é a presença de um telefone em sala de aula que toca para avisá-la quando é o momento de fazer a pausa com seus alunos, causando estranhamento às participantes da discussão, o que podemos ver no trecho abaixo.

08 M : ce que m'a attiré l'attention beaucoup... beaucoup... beaucoup... beaucoup... ça été le fait du téléphone qui sonne ((risos))
--

Francisca conta que, quando começou a trabalhar na escola, achava esse procedimento estranho, mas que, no momento da IS, tinha se acostumado, que ele não a desconcentra sendo, por vezes, até mesmo útil (quando a secretária precisa de alguma informação dos alunos, por exemplo).

Em seguida, foi abordada a preparação das aulas de Francisca, que ela realiza junto com seus colegas e a coordenadora em reunião pedagógica, e que acontece duas vezes por mês. Nessa preparação, é a coordenadora quem decide exatamente a sequência de exercícios e

atividades que será feita, sendo também a responsável pela organização do tempo da aula. Francisca retrata que é preciso que os professores do mesmo nível avancem com o conteúdo mais ou menos no mesmo ritmo, pois existem vários alunos que mudam de classe no decorrer do semestre. Assim, se por acaso algum professor não consegue cumprir a tempo na aula todas as atividades que foram previstas pela coordenadora, é preciso que ele a avise, para ela avisar os outros professores e, assim, a evolução das aulas pode caminhar na mesma velocidade.

Diante de toda essa configuração “uniforme” das aulas, a colega professora pergunta à Francisca o que os professores de sua escola têm de diferente, já que todos fazem as mesmas atividades, do mesmo jeito e ao mesmo tempo. Francisca responde que, mesmo com tudo que existe de semelhante, ela acredita que um professor se diferencia do outro pela personalidade, que reflete na maneira de conduzir as aulas. Ela ainda conta que a coordenadora não quer que os professores façam coisas diferentes em aula, pois deseja que os professores realizem aquilo que ela fazia quando era apenas professora. Por isso, para essa “propagação de um modo de fazer” é que existe o estágio de observação das aulas: um professor observa a maneira pela qual a aula está sendo realizada e é responsável por reproduzi-la.

Continuando a discussão sobre a coordenadora de sua escola, Francisca diz que é difícil falar de outras atividades que podem ser feitas durante a aula com a coordenadora, mas que existem três professores que são abertos a sugestões; já os outros seguem “à risca” as instruções da coordenadora.

Francisca chama a atenção para o fato de que a coordenadora sabe tudo o que acontece durante as aulas, mesmo não indo nunca as observar. Ela levanta a hipótese de que, talvez, exista algo escondido que grave ou filme os professores ou até mesmo que a coordenadora escute as aulas atrás da porta, pois, para Francisca, é muita coincidência a coordenadora sempre comentar algo com ela associado a um comentário, dela ou de seus alunos, feito em aula.

Na sequência, Francisca fala que, em seu trabalho, ela deve seguir a ficha, levar em consideração os desejos dos alunos e usar mais atividades extras - daquelas disponíveis na escola, que são aprovadas pela coordenadora. Ela diz que seu trabalho “é complicado”, revelando não saber como fazer para dar conta de tantas demandas, pois a coordenadora decide até a maneira pela qual os professores devem explicar os conceitos, as atividades. Depois, foi abordado o tema das reuniões pedagógicas de Francisca: como funciona o

pagamento e o fato dos professores não participarem ativamente, pois, se ficarem em silêncio e concordarem com tudo o que a coordenadora fala, a reunião acabará mais cedo.

Após essa discussão, a organização das professoras foi abordada e Francisca comentou que a maneira que ela possui de organizá-la foi aprendida durante seu estágio de observação, visto que “todos os professores fazem assim”.

Francisca comentou que acha que seus colegas professores não “obedecem” a todas as regras estabelecidas pela coordenadora: ela acredita que eles adaptam o que tem que ser feito, decidido pela coordenadora, à verdadeira realidade da sala de aula. Ela ressalta ainda que acredita que, na verdade, a coordenadora sabe que os professores não fazem exatamente o que ela quer durante suas aulas.

Finalmente, Francisca afirma que, sendo professora iniciante de francês, gostaria de falar mais a língua francesa em seu contexto de trabalho, pois, nas reuniões pedagógicas e com seus colegas professores, as conversas acontecem em português; ela reclama do fato de que, assim, ela não tem ninguém para praticar a língua, para corrigi-la e consequentemente, fazer progressos.

Após as instruções da colega professora à sócia, inicia-se a discussão com as três participantes da IS sobre os temas que lhes chamaram a atenção. Conforme já mencionado no “Capítulo III – Metodologia”, nos centraremos apenas nas questões ligadas ao trabalho de Francisca.

O primeiro assunto que aparece na discussão da IS1 é o telefone que existe na sala de aula de Fernanda, que pode tocar a qualquer momento, inclusive interrompendo a aula. A colega professora compara o telefone ao reality show *Big Brother Brasil*, uma casa onde também há um telefone, sendo sempre o chefe que liga para dar ordens aos participantes desse programa. Francisca diz nunca ter visto o telefone sob essa perspectiva, dizendo que nunca se incomodou com sua presença na sala de aula.

Em seguida, Francisca conta que a preparação de suas aulas é sempre feita em reunião pedagógica, com seus colegas professores e a proprietária-coordenadora-professora. A sócia questiona se é prevista, na preparação das aulas, a quantidade de tempo que será gasta com cada atividade no decorrer da aula. Diante da resposta negativa de Francisca, a sócia ainda lhe questiona sobre como é organizado o tempo da aula e todas as atividades que devem ser feitas nela. Francisca conta que essa organização é feita pela proprietária-coordenadora-professora, a partir de sua experiência. Se, por exemplo, um professor não conseguir realizar tudo aquilo que havia sido previsto para a aula, ele deve imediatamente comunicar esse fato à

proprietária-coordenadora-professora, pois todos os professores devem avançar juntos no conteúdo das aulas visto que há alunos que mudam de turmas.

A colega professora pergunta à Francisca o que diferencia um professor do outro em seu contexto de trabalho, visto que todos fazem a mesma coisa em aula, do mesmo jeito e ao mesmo tempo. Francisca responde não saber o que realiza essa diferenciação, acreditando, mesmo assim, que ela exista.

A participante de nossa pesquisa conta que a proprietária-coordenadora-professora não quer que sejam feitas atividades diferentes nas aulas de sua escola; ela deseja que os professores realizem as mesmas práticas didáticas e atividades que ela realizava durante sua carreira de professora, que começou há 25 anos. É desse desejo de “uniformidade” que provém a existência do estágio de observação obrigatório que os professores realizam ao ingressarem na escola.

A colega professora pergunta a Francisca se ela não se sente revoltada com essa situação, e ela diz que “um pouco”, pois sabe que existem muitas outras atividades e práticas que poderiam ser realizadas mas que é difícil falar delas para a proprietária-coordenadora-professora. Francisca menciona que, dentre seus colegas, há três professores que são abertos a discutir as atividades das aulas e a quem ela pode contar caso não tenha feito uma atividade “sugerida” pela proprietária-coordenadora-professora.

Ainda que a proprietária-coordenadora-professora nunca tenha ido assistir a uma aula da participante da nossa pesquisa, Francisca relata que ela tem alguma maneira de saber tudo o que acontece nas aulas dos professores, levantando a hipótese de que ela filma escondido ou até mesmo ouve atrás da porta das salas de aula para ver o que os professores estão fazendo e se estão seguindo aquilo que foi recomendado por ela nas reuniões de preparação das aulas. Francisca afirma que essa situação é complicada, pois ela gostaria de explicar determinado conteúdo à sua maneira, mas não pode, visto que a proprietária-coordenadora-professora quer que seja a sua forma de explicar o conteúdo a maneira empregada nas aulas.

Após dizer que, às vezes, detesta a proprietária-coordenadora-professora, Francisca relata que as horas de trabalho gastas nas reuniões pedagógicas são remuneradas, mas menos que as horas de aula. Ela conta que os outros professores, que também participam das reuniões, dizem para ninguém discordar da proprietária-coordenadora-professora para que as reuniões, que já são normalmente longas, não durem ainda mais tempo.

Francisca, após contar que a organização de sua lousa segue o que ela viu das práticas dos outros professores nos estágios de observação, diz ainda que acredita que os alunos não

achem as aulas da escola todas iguais e “quadradas”, ao ser questionada pela colega participante da IS. Francisca diz acreditar que seus colegas professores, assim como ela, burlam as regras da escola, mudando e adaptando um pouco tudo aquilo prescrito pela proprietária-coordenadora-professora. Nossa participante diz achar que ela sabe que os professores de sua escola fazem outra coisa que não exatamente o que ela quer nas aulas.

No que se refere aos conteúdos temáticos presentes no retorno à IS 1, Francisca inicia a discussão se questionando o porquê de ter precisado explicar o estágio de observação que realizou na escola, uma vez que a sócia perguntou o que tinha que fazer na próxima aula. Francisca diz acreditar que mencionou o estágio pois foi algo complicado para ela na época em que o realizou, pois não morava na cidade da escola – tendo que se deslocar todo dia. Além disso, a secretária, que inicialmente tinha dito que a escola forneceria ajuda de custo para o transporte, disse alguns dias após o início do estágio que isto não seria possível, uma vez que os outros professores também o fizeram e não receberam nenhum tipo de ajuda de custo. Dessa maneira, Francisca fez o estágio de observação (não remunerado) sem ter outro trabalho, ficando sem ter rendimentos na época.

Francisca diz que, tanto o estágio de observação quanto as reuniões pedagógicas, exercem influência em seu trabalho e que, após ter refletido, não encontrou nada em sua prática cujo ela pudesse falar “isso fui eu, eu fiz assim”. Ela observa que, mesmo a sócia tendo lhe pedido para dar as instruções usando “tu”, Francisca usou muito o pronome “on” (“a gente”, em português), usando ainda o “je” para falar de algo pontual que já aconteceu com ela, o que foi muito diferente da colega professora que também participou da IS. Esta diz à Francisca que o uso do pronome “on” aconteceu, pois ela não se apropriou das práticas da escola e nossa participante concorda.

Em seguida, Francisca afirma que o fato de não ter dado grande importância aos alunos durante a IS chamou-lhe a atenção, pois para ela “é terrível” ter esquecido dos alunos. Sua colega diz que talvez isso tenha acontecido pois ela já sofre bastante com a proprietária-coordenadora-professora, e Francisca concorda. Ela continua a discussão afirmando que o telefone que existe nas salas de aula da escola é uma situação em que ela é controlada, sendo ele “um símbolo de controle”. A sócia acredita que essa observação de nossa participante é muito importante, pois na discussão da IS, ao ser questionada pelo incomodo causado por ele, Francisca disse que o telefone não a incomodava.

Há ainda o fato de que a proprietária-coordenadora-professora sabe exatamente o que acontece nas aulas de sua escola e isso, junto à hipótese de que ela possui algo que grava o

corpo docente ou até mesmo escuta atrás das portas, é outra forma de controle existente em seu contexto de trabalho mencionada por Francisca. A outra participante da IS pergunta-lhe como foi sua aula, logo após o dia em que a IS 1 foi realizada: Francisca diz que pensou nas instruções que ela deu à sósia e à discussão realizada todo o tempo e que, ao telefone tocar, fez a pausa como lhe é recomendado, mas que se deu conta que os alunos também não gostam do telefone pois eles disseram coisas como “Meu Deus! O que é isso? ”. O telefone corta a concentração de todos os presentes na aula e Francisca diz não poder escolher o momento em que realiza as atividades em sua aula, até mesmo a pausa. Após a IS, Francisca acredita que se deu conta do fato de que a falta de liberdade de escolha do momento apropriado para as atividades é um problema.

Na sequência, a sósia pergunta-lhe como ela pode resolver esse dilema e Francisca diz não saber. Ela afirma que se sente tranquila em não usar a VHS que a proprietária-coordenadora-professora diz para todos os professores usarem em aula, mas que se questiona se quer continuar a ter que aceitar o telefone em suas aulas. A outra participante da IS pergunta se Francisca pensa em continuar ainda muito tempo trabalhando nessa escola, pois vê que ela sofre, e nossa participante responde não saber, que sofre com tudo o que apareceu na IS e também com a realização da presente pesquisa, pois acha que a proprietária-coordenadora-professora não vai gostar das coisas que ela fala da escola.

Sobre a “desobediência” de Francisca das orientações da proprietária-coordenadora-professora, a sósia lhe pergunta como ela se sente ao “se apropriar de sua aula”, fazendo algo em que ela acredita sem se culpar. Nossa participante diz que se sentiria mais contente de aplicar em aula atividades que ela própria criasse, pois em outro contexto de trabalho ela “fazia o que acreditava e gostava” e, na escola em questão, ela não acredita no que faz.

Francisca menciona novamente que é complicado o fato de ter “esquecido” os alunos na IS1 e que lhe chama a atenção a questão da “identidade”, se perguntando: “ao usar o pronome “on”, trata-se de uma aula de fato minha? ”. Francisca segue com seu questionamento sobre sua identidade, não sabendo a diferença de sua prática e a dos colegas e ainda se a aula que ela dá é sua de fato ou dos outros professores, afirmando se sentir perdida.

A outra participante da IS pergunta à Francisca se ela se sente preparada para dar uma aula em outro contexto em que não exista a figura da proprietária-coordenadora-professora. Nossa participante responde que sim, dependendo do nível da aula, e que para níveis avançados não, acreditando ser tanto uma dificuldade de língua quanto uma dificuldade de saber explicar conceitos mais avançados.

Finalmente, nossa participante afirma ter começado a refletir mais no que faz após ter participado da IS e que se sente mais crítica, com relação a ela mesma, à escola e aos alunos, mesmo que continue seguindo em suas aulas a sequência de atividades definida pela proprietária-coordenadora-professora em reunião.

Sobre os conteúdos temáticos presentes nas instruções de Francisca na IS2, temos inicialmente as recomendações de Francisca à sósia de como ela deve iniciar a aula, entrando em sala e saudando os alunos, passando logo em seguida para a correção do exercício que foi pedido com tarefa de casa. Se caso os alunos estiverem agitados devido à confraternização que haveria após a aula, a sósia deveria perguntar algo relacionado a isso, como, por exemplo, se eles haviam comprado o presente da professora. Francisca menciona ainda à sósia que, antes da aula, ela deve ir à sala dos professores, pegar a prova que os alunos farão na próxima aula, pois no final dessa aula a sósia deverá colocar na lousa os pontos gramaticais que serão cobrados na avaliação.

Ainda sobre a correção do exercício de tarefa de casa, é necessário que a sósia coloque no centro da lousa a data da aula em questão. A sósia deve escolher um aluno qualquer para começar a ler o enunciado do exercício e dar a resposta e, caso ele não tiver feito o exercício pedido, a sósia tem duas opções: pedir-lhe para fazer no momento da correção, com a professora e os colegas; se ele disser não, a sósia deve pulá-lo na hora de fornecer as respostas.

Após ter corrigido a tarefa de casa, Francisca diz que a sósia deve escolher alguém para ler o enunciado do exercício a ser feito e que todos devem respondê-lo em silêncio. A sósia deve observar a classe realizando-o até que eles o terminem, quando ela deve fazer a correção e, então, a sósia fará as perguntas à sala toda. Francisca menciona que é importante prestar atenção se há algum aluno em silêncio, que não está participando da correção. Em caso afirmativo, a sósia deve convidá-lo a ler o enunciado do próximo exercício a ser corrigido e dar sua resposta aos colegas.

Sobre possíveis dúvidas de vocabulário durante a realização do exercício, Francisca diz à sósia que ela deve explicá-las em francês e, se o aluno não entende a explicação, ela dá-lhe a tradução do termo em português. Logo que os alunos terminam o exercício, Francisca diz à sósia que ela terá as respostas corretas dos alunos e que, caso isso não aconteça, ela deve induzi-los, lendo o trecho do texto onde a resposta correta se encontra e colocando ênfase na voz ao realizar a leitura. Para a realização dos exercícios em sala, a sósia precisa seguir

sempre o mesmo esquema: escolher algum aluno específico para ler o enunciado da questão e pedir a resposta para o grupo inteiro.

Em seguida, Francisca diz à sósia que ela escreverá na lousa tudo aquilo que ela já viu no estágio de observação realizado (já mencionado anteriormente), inclusive tendo sido nele que ela tomou conhecimento das perguntas que serão feitas aos alunos e a maneira como ela insistirá nas respostas corretas, caso eles não as deem em um primeiro momento. Dizendo que é necessário que ela use sempre o pronome de tratamento “vous” junto aos alunos, Francisca instrui à sósia a pedir-lhes para que copiem tudo o que for colocado na lousa. Caso algum aluno tenha dúvidas de vocabulário do que for anotado no quadro, a sósia pode ainda lançar mão de gestos ou desenhos para explicá-los, além da tradução do termo para a língua portuguesa.

Na sequência, Francisca diz que a sósia deve fazer um exercício em específico do livro com os alunos, afirmando ser este “fácil”; logo em seguida, ela diz que na verdade ele é “complicado” e explica o porquê. Será a partir das perguntas que a sósia deverá fazer aos alunos que ela anotará as respostas na lousa para, apenas em seguida, explicar a regra de utilização do conceito gramatical em questão.

Logo no início da discussão após as instruções das trabalhadoras à sósia, vemos Francisca contar que, ao ouvir as instruções da colega professora, ela faz sempre comparações com sua própria aula. Francisca questiona a colega professora sobre a aula dela ser muito presa ao livro e ela argumenta que não, que justamente ela pensa isso da aula de Francisca. Esta, frente à outra prática, se dá conta de que ela faz todas as atividades propostas no livro e outras atividades extras, obrigatórias segundo a metodologia adotada na escola. A colega pergunta-lhe se ela gosta de todas as atividades que faz em aula e Francisca responde que não, mas que gosta de ideia de fazê-las para ver como elas funcionam para, apenas em seguida, quando ela ministrar aulas para um grupo deste mesmo nível, ela escolher eliminar certa atividade que ela viu que não funcionou muito bem ou não. Francisca conta, ainda, que já optou por não fazer certa atividade proposta no livro sem nunca ter tentado e se arrependeu quando um colega de trabalho comentou com ela que ele gostava da atividade em questão, que se tratava de algo interessante e que entusiasmava os alunos.

O tema de usar o pronome formal “vous” com os alunos aparece em seguida e Francisca conta que é uma exigência da escola; ela o justifica usando a mesma explicação dada pela proprietária-coordenadora-professora. Posteriormente, aparece o tema de como trabalhar questões de vocabulário dos alunos e finalmente, ao ser questionada sobre fazer ou

não exatamente o que tinha visto no estágio de observação em suas aulas, Francisca relata que segue bastante as práticas que observou, mas não em sua totalidade. Ela justifica essa atitude afirmando que existem práticas que ela viu sendo realizadas por outros professores que ela não julga fundamentais de serem feitas, ainda que seja obrigatório que ela anote tudo o que viu nas aulas observadas e reproduza exatamente nas aulas de suas turmas o que foi visto e anotado.

O retorno à IS2 inicia-se com Francisca levantando duas reflexões: primeiramente, ela se indaga sobre a pertinência de os professores da escola terem que preparar os alunos para a prova exatamente a partir de exercícios idênticos aos que são cobrados na avaliação, questionando se essa estratégia traz resultados positivos para o aprendizado de seus alunos. Em seguida, Francisca diz que o papel da sósia foi “um pouco insuportável” (usando suas palavras) quando ela lhe perguntava “como” ela devia realizar as instruções recebidas, buscando detalhes de sua atividade. A jovem professora questiona-se se esse sofrimento foi devido à sua falta de experiência profissional ou falta de autoconfiança, não chegando a tecer conclusões.

Na sequência, Francisca questiona sua colega professora iniciante se, durante a preparação de suas aulas, ela considera a possibilidade de os alunos não entenderem a explicação de determinado conteúdo, já pensando em um “plano B”, contando que ela mesma nunca faz isso, se seus alunos não entenderem é no momento que as dúvidas aparecerem que ela busca outros meios de saná-las, não pensando em nada antes. Francisca completa que as explicações dadas em aula são sempre diferentes daquelas preparadas, acontecendo o mesmo com os exemplos. A participante de nossa pesquisa afirma ainda que explicar como o sósia deve fazer seu trabalho é difícil, pois se trata de uma substituição inabitual.

Conforme o debate continua, tanto a sósia e a colega professora de Francisca começam a refletir sobre a dificuldade da IS, visto que é uma situação hipotética e, para tanto, é necessário que se olhe sua atividade profissional a partir de um ponto de vista exterior. A medida em que a discussão avança, a colega professora iniciante comenta que acredita que a necessidade de todos os professores do contexto de trabalho de Francisca terem que preparar os alunos para a prova exatamente com exercícios idênticos àqueles que são cobrados esteja relacionada à uma prescrição implícita, pois há o medo, mencionado pela própria Francisca, de que seus alunos não tenham bons resultados. Se eles não obtiverem boas notas, a proprietária-coordenadora-professora vai interrogá-la a respeito disso e Francisca terá que justificar o porquê de não ter feito o que é “de praxe” da escola. Mesmo afirmando que não

acredita nessa estratégia de ensino, Francisca afirma continuar colocando-a em prática e não sabe como sair dessa situação, declarando que isso a preocupa.

Ainda que o tema da preparação dos alunos para a prova nunca tenha sido tratado em reunião pedagógica, Francisca diz acreditar que os professores gostam dessa estratégia, por ser “mais fácil”. Ela concorda com a sócia e a colega professora que uma possibilidade para tentar resolver esse incômodo é Francisca tentar tratar disso em reunião: ela diz que vai tentar fazê-lo, mesmo “já sabendo o resultado”, que será negativo. Para ela, os colegas professores e, sobretudo, a proprietária-coordenadora-professora não concordarão em modificar a maneira de preparar os alunos para a prova. Francisca termina o retorno à IS2 afirmando que, agora que ela tem consciência que esta prática lhe causa sofrimento, ela “deve” fazer algo, pois de nada adianta saber do problema e não fazer nada para resolvê-lo.

Após a apresentação do plano global do texto, trataremos dos tipos de discurso nele presentes. Conforme explicamos no “Capítulo III – Metodologia”, as IS realizadas foram gravadas em áudio e transcritas pelas instrutoras, eu e Francisca, seguindo as normas do projeto NURC/SP⁶². A análise foi realizada, assim, a partir do texto transcrito. Pertencendo ao gênero textual entrevista⁶³; o texto é fruto de uma ação de linguagem em que os interlocutores estão implicados e alternam os turnos em um espaço de tempo comum (BRONCKART, 1999). Sendo assim, há uma prevalência do discurso interativo no texto, ou seja, encontramos o mundo do expor implicado. O discurso interativo, neste texto, é “primário” (BRONCKART, 1999): a fala é tomada diretamente pelos interlocutores caracterizados por marcas de referências, como *je, tu, on, nous* e suas formas verbais.

37 S : huit heures et demie... alors ça veut dire que **je** dois arriver vers huit heures ?
38 F : oui.... éh :: dans la classe de profs **tu** vas organiser :: éh... **tes** matériaux... donc **tu** vas voir ce que **tu**... **tu** as besoin de... **tu** as besoin de prendre pour travailler... donc cd dvd :: ... chansons... éh :: il y a/ **nous** avons aussi de :: des exercices complémentaires de grammaire

A partir do texto acima, é possível ver que Francisca emprega o *tu* para fornecer as instruções da substituição hipotética para sua sócia, sendo essa a recomendação da técnica da IS. Esse procedimento colabora para que o sujeito da pesquisa, em nosso caso, Francisca, se coloque no lugar do outro, sua sócia, para ver com outro olhar sua própria atividade.

Observamos também a presença do relato interativo (BRONCKART, 1999) na IS, quando Francisca se refere a situações que já viveu em seu trabalho: quando ela começou a

⁶² As normas de transcrição do projeto NURC/SP, que foram usadas para a transcrição das IS e seus retornos, encontram-se nos anexos.

⁶³ A noção de gênero textual aqui adotada é aquela proposta pelo ISD (BRONCKART, 1999).

falar em francês na sala dos professores e eles responderam em português e quando apenas três dos dez alunos da turma fizeram a tarefa de casa.

74 F : oui... le premier jour j'ai dit "bonjour ::: » j'ai essayé de dire/ ah ::: parler en portug/ en français mais :::... ils ont commencé à parler en portugais

160 F : il y a/ Il y a/ -- je ne sais pas -- la semaine passée... par exemple... je pense que trois personnes ont fait les exercices... le devoir...

A partir do emprego de um tempo passado (*passe composé*, que corresponde ao pretérito perfeito em português) vemos que Francisca efetua um resgate pela memória de situações já vividas (CLOT 2006a; 2006b) para poder projetar sua aula, para conseguir instruir sua sócia sobre como será a aula amanhã.

Além do *tu* (que é o pronome que se espera encontrar na IS), observamos a presença do pronome pessoal de 1ª pessoa do singular, *je*, forte presença do pronome pessoal de primeira pessoa do plural, *nous* e *on*, usado também com a ideia de plural. Nos momentos em que emprega *nous* e *on*, Francisca deixa de instruir sua sócia sobre sua atividade e, conseqüentemente, aproxima-se da situação relatada.

116 F : et alors... **je** commence parce qu' ils n'ont pas beaucoup de vocabulaire... c'est/ c'est/ c'est une classe débutante... donc.. **on** ne peut pas leur demander le weekend... donc... c'est un peut difficile...

50 F : (...) éh... **nous** sommes en sept professeurs ::: plus la directrice... c'est tout

94F : bon... éh... **on** a l'habitude de commencer par la correction du devoir.

É possível ainda interpretar o emprego de *nous* e *on* como uma indicação de que Francisca não se sente a autora propriamente dita de suas aulas. Ela realiza as atividades assim como todos os outros professores o fazem: há um padrão existente na escola para dar as aulas. Através do emprego de *nous* e *on*, ela coloca o coletivo dos professores na posição de autor da aula, não ela mesma. Talvez ela não veja aquela aula como sua, mas sim como uma reprodução das aulas que assistiu durante seu estágio de observação e uma obediência às decisões da coordenadora.

Visto que se trata de uma entrevista oral, a IS possui predominantemente sequências dialogais – tanto nos momentos das instruções de Francisca à sócia quanto nos momentos finais de debate e nos retornos às instruções. Baseando-nos na teoria de análise da conversação proposta por Marcuschi (1999) e Kerbrat-Orecchioni (2006), analisamos o contexto de produção do texto com a predominância das sequências dialogais e o quadro de participantes. Embora já tenhamos apresentado anteriormente o contexto de produção da IS, a

análise que apresentamos agora se concentra mais na troca de turnos característica da sequência dialogal, segundo os autores acima.

Analizamos a quantidade dos turnos nas IS e respectivos retornos, como podemos ver abaixo:

Momentos analisados	Turnos
Instruções de Francisca à sócia - IS1	F: 202 turnos S: 202 turnos Total: 404 turnos
Debate - IS1	F:133 turnos S: 54 turnos M:114 turnos Total: 301 turnos
Retorno à IS1	F: 90 turnos S: 150 turnos M: 140 turnos Total: 380 turnos
Instruções de Francisca à sócia - IS2	F: 188 turnos S: 187 turnos Total: 375 turnos
Debate - IS2	F: 97 turnos S: 37 turnos M: 99 turnos Total: 233 turnos
Retorno à IS2	F: 102 turnos S: 124 turnos M: 119 turnos Total: 345 turnos

Tabela 10: Composição dos turnos dos participantes nos momentos analisados na IS

Durante as instruções de Francisca, a função da sócia é pedir-lhe explicações sobre o que ela tem que fazer na substituição hipotética; enquanto isso, Francisca, a instrutora da IS, deve explicar-lhe tudo hipoteticamente com o máximo de detalhes possível. Por isso, os turnos de Francisca são mais longos que os turnos da sócia nas instruções, além do que esta possui muitos turnos com a função de concordar e manter o canal de comunicação aberto com Francisca, como: “uhun”, “ahan”, “d’accord” etc.

Já nos momentos de debate e nos retornos às IS, as três participantes têm direito à palavra livremente, tendo turnos de tamanhos parecidos e em quantidades parecidas. Como foram debatidos temas referentes ao métier do professor ligados ao contexto de trabalho tanto de Francisca quanto de sua colega também professora, todas participaram ativamente por partilharem da profissão e viverem (ou já terem vivido) situações relacionadas aos temas debatidos.

Quanto à presença de falas simultâneas nas IS, vemos que elas acontecem sobretudo quando a sócia concorda com as instruções recebidas (através dos reguladores vocais

“d'accord”, “uhum”) ou quando ela pergunta detalhes importantes para que ela entenda corretamente as instruções recebidas, como vemos nos excertos abaixo:

342 F: cassette? c'est... c'est une méthode qui s'appelle Victor -- -- je pense -- -- il y a une personne qui dit « ah Victor... on va apprendre le français:: » donc... ()
343 S : [ce sont des dialogues? ce sont des dialogues? (IS1)

68 F d'accord? avec eux et
69 S [sur le tableau aussi ou oralement?
70 F [oui... sur le tableau (IS2)

As interações que foram realizadas tiveram baixo grau de formalidade, o que pudemos constatar através do emprego do pronome de segunda pessoa do singular *tu*, representando importante grau de proximidade entre os interlocutores na língua francesa.

Exercendo a função de captadores, identificamos a presença de *hein*, produzido pela sócia, ao final de comentários com opiniões pessoais suas sobre determinada prática em sala de aula, no caso, a correção de exercícios. Ele fala que a correção de exercícios não tem função nenhuma se a maioria dos alunos não fez o que foi pedido para a casa e que, nesse caso, a correção seria apenas uma “cópia” da lousa. Ao produzir o *hein*, acreditamos que Flávia queria certificar-se se Francisca concordava com seu comentário; essa reflexão pode ter contribuído para a formação profissional de Francisca: ao escutar o comentário de uma colega mais experiente, ela pode ter pensado em sua própria prática e pode reavaliar suas escolhas durante a aula.

Como reguladores vocais, procurando manter o canal de comunicação aberto entre as interlocutoras, encontramos *uhun*, *d'accord* e *oui* utilizados tanto por Francisca quanto pela sócia, sobretudo no momento das instruções.

Notamos uma importante presença de reformulações no texto. Visto que, na IS, é preciso que o instrutor dê o máximo de informações sobre como o sócia deve efetuar a substituição hipotética no dia seguinte sem que ninguém se dê conta dela, era esperado que encontremos reformulações na entrevista. Usadas por Francisca para certificar-se de que a sócia entendeu bem o que deveria fazer e pela sócia para verificar se ela mesma tinha entendido bem as recomendações da instrutora, Francisca, elas estiveram bastante presentes no momento da instrução.

No entanto, muitas reformulações foram empregadas no momento do debate, em que participam as três interlocutoras. Vimos, tanto nas produções de Francisca quanto nas de sua

colega, várias reformulações sobre o conteúdo da prática da outra. Por exemplo: Francisca, ao falar do telefone que existe em sua sala de aula, menciona algumas atividades culinárias que são preparadas pela escola para os alunos. Não entendendo a relação das duas informações, a outra professora iniciante pediu-lhe explicações acerca do assunto e Francisca reformulou-as para esclarecer do que ela estava falando. O mesmo acontece com Francisca: ela pediu maiores esclarecimentos quando não entendeu como funcionavam algumas características do contexto de trabalho da colega.

Levantamos a hipótese de que as reformulações, requeridas nos momentos de explicação, realizam a função de esclarecer para Francisca que existem outras práticas, outros modos de realizar sua atividade profissional que também funcionam. Nesse sentido, assumimos o que diz Clot (2006b) sobre o contato com outras “maneiras de fazer” para desenvolver o poder de agir dos trabalhadores. Acreditamos que, ao contrastar sua prática profissional com uma colega também professora iniciante, Francisca está trabalhando em sua ZPD, no sentido Vygotskiano, e incentivando seu desenvolvimento profissional. Levantamos, ainda, a hipótese de que as práticas são tão diferentes que ambas as professoras não se reconhecem na prática profissional uma da outra. Esse não reconhecimento suscita explicações; por exemplo: a outra professora não se reconheceu na prática de Francisca quando ela fala do telefone que existe em sua sala de aula: isso não existe em sua situação de trabalho, tendo sido difícil para ela entender a maneira e os motivos pelos quais ele existia, o que a levou a pedir que Francisca esclarecesse melhor o assunto, acontecendo também o inverso, quando Francisca não se reconheceu na prática da colega e pediu-lhe maiores explicações.

Iniciamos a caracterização da infraestrutura geral dos diários pelo seu plano global dos conteúdos temáticos. Abaixo, o quadro com os conteúdos temáticos presentes em cada um dos 24 diários que fazem parte do *corpus* da presente pesquisa.

Diários	Conteúdos Temáticos	Diários	Conteúdos Temáticos
Diário 1	Maneira de iniciar a aula, correção da tarefa; comentário de uma aluna sobre a prática de Francisca; reflexão de Francisca.	Diário 13	Correção da tarefa no início da aula; fato de que apenas um aluno fez a redação pedida; primeira parte da aula revisão – contrário do que ela havia planejado; prova; após a prova pediu para os alunos que não tinham feito fazer os textos e exercícios para evitar o atraso das aulas.
Diário 2	Impressão de Francisca sobre a aula; desconforto dela ao dizer para os alunos que não conhece certos vocabulários; atitude de Francisca frente ao vocabulário desconhecido; atividade realizada em aula.	Diário 14	Início da aula com a correção da tarefa; entrega da prova, dúvidas dos alunos, correção das redações; correção como uma professora de Francisca fazia na faculdade; atividades da segunda parte da aula; tentativa de acelerar o ritmo, mas não conseguiu fazer tudo o que planejava; medo de não conseguir cumprir o cronograma.
Diário 3	Início da aula com a correção da tarefa; maneira como trabalhou os conteúdos da aula, seguindo a maneira de uma colega; impressões de Francisca sobre sua aula e anseios da próxima aula.	Diário 15	Fato de Francisca ter chegado após o início da aula devido a um compromisso e quem a substituiu até então foi a proprietária-coordenadora-professora; tensão ao saber por quem ela seria substituída; continuidade da aula.
Diário 4	Fato de não ter conseguido cumprir tudo o que havia planejado; impressões e sentimentos sobre sua aula, comentário de uma aluna sobre as aulas.	Diário 16	Objetivo da aula; impressão que dois alunos gostaram do assunto; sentimento que esta foi uma das aulas mais tranquilas até então, participação interessada dos alunos, comentário do aluno que a aula tinha sido mais leve e tinha passado mais rápido.

Diários	Conteúdos Temáticos	Diários	Conteúdos Temáticos
Diário 5	Desafios de nova situação, quantidade de alunos presente e professora estagiária, atividades realizadas em aula, atitudes dos alunos na aula, reflexões de Francisca durante a aula e após a aula, desconforto de Francisca.	Diário 17	Impressão de Francisca sobre a aula ter sido pesada; proprietária-coordenadora-professora explicou a Francisca antes da aula como era para ela explicar o ponto gramatical; decisão em seguir o modelo de explicação que a proprietária-coordenadora-professora lhe passou; apreciação negativa da própria explicação; comentário da professora estagiária de que explicou bem, o que fez Francisca se sentir melhor.
Diário 6	Início da aula, presença animada da nova aluna, atividade idealizada pela proprietária-coordenadora-professora e realizada em aula, apreciação positiva de Francisca. Reflexão de Francisca sobre qual a influência em sua prática da observação de outro professor.	Diário 18	Correção dos exercícios tensa devido a críticas negativas de um aluno; impressões pessoais sobre esse aluno; irritação de Francisca também com outras atitudes desse aluno.
Diário 7	Sentimento negativo antes e depois da aula; preparação da aula que deixou Francisca perdida, impressões de Francisca sobre sua aula, presença da professora estagiária que não incomodou, presença que trouxe animação.	Diário 19	Apreciação sobre a dificuldade da primeira aula com uma turma nova; nervosismo no início da aula; maneira de se acalmar; dificuldade de Francisca com o vocabulário de profissões e como ela faz para resolver; dificuldade que aconteceu em aula e como ela resolveu; atividades realizadas; não término das atividades previstas.
Diário 8	Preparação e organização dos conteúdos para a aula. Pequeno problema com os alunos, sentimento de que não agiu adequadamente.	Diário 20	Sentimentos no início da aula, apreciação das alunas novas; atividades trabalhadas em aula; decisões de Francisca referentes às atividades feitas por conta do tempo; não seguimento do prescrito pela escola; apreciação positiva de sua prática; seguimento das orientações da proprietária-coordenadora-professora mesmo sem entender o motivo.

Diários	Conteúdos Temáticos	Diários	Conteúdos Temáticos
Diário 9	Atividade realizada no início da aula; aluno novo; alívio com a ausência da professora estagiária; impressões sobre as atividades realizadas em aula; tempo de realização de cada atividade com um aluno a mais na turma.	Diário 21	Apreciação negativa da aula; explicações para não ter gostado da aula; falta de confiança na aula devido ao não domínio de um dos conteúdos trabalhados.
Diário 10	Atividades realizadas na aula, organização de Francisca para continuar a explicação na aula seguinte devido à ausência de um aluno; impressões sobre o que a ausência desse aluno provocou na aula, apreciação positiva de sua aula.	Diário 22	Preocupação principal de Francisca na aula; decisões de Francisca, contrariando as orientações da escola; apreciação da correção de exercícios; comentário de uma aluna que deixou Francisca nervosa; atividades realizadas em aula, apreciação global da aula.
Diário 11	Reflexão sobre estar fazendo em suas aulas exatamente o que havia criticado nas aulas que observou em seu estágio; discussão sobre sua reflexão com a professora estagiária; preparação da aula com base em sua reflexão e nas orientações da proprietária-coordenadora-professora; comentário positivo da estagiária que a animou, atitudes de um aluno que a irritaram.	Diário 23	Atraso com relação às aulas dos outros professores; desânimo de Francisca em avançar pois haveria crepes no intervalo e há uma atividade complementar desse tema para fazer junto aos alunos, o que a faz gastar mais tempo; não necessidade de fazer a atividade complementar; pergunta da proprietária-coordenadora-professora a Francisca que a incomodou.
Diário 12	Atividade oral realizada no início da aula; impressão que os alunos estão indo bem; comentário de que gosta de trabalhar com esse tipo de aluno; impressões sobre seu trabalho; incômodo em ser obrigada a usar uma fita VHS em suas aulas; conversa com o aluno, impressão sobre os alunos na segunda parte da aula.	Diário 24	Apreciação positiva da aula e dos alunos; atividades realizadas, reflexão após a aula sobre atitudes que não teve em aula, questionamento sobre uma possível atitude na aula seguinte e se ela prejudicaria a aprendizagem dos alunos; reflexões de Francisca sobre a atuação dos alunos em sala, sobretudo dos mais silenciosos.

Tabela 11: Conteúdos temáticos dos diários de aula

Os tipos de discurso encontrados nos diários foram o relato interativo, quando Francisca relata as situações que aconteceram em sala de aula, e o discurso interativo, ao fazer referência a como ela se sente frente a atitudes recorrentes, como, por exemplo, o fato de que se sente desconfortável quando diz aos alunos que desconhece determinado vocabulário que algum aluno pergunta. Nos trechos abaixo, exemplos do relato interativo (diário 1) e discurso interativo (diário 2) encontrados:

Então, anotei a palavra encontrada na lousa, agradei e busquei outra palavra, não encontrei, pedi para a aluna que estava com o dicionário, mas ela também não encontrou. (diário 1)
Ainda fico desconfortável quando digo “eu não sei” e temo demonstrar isso aos alunos. (diário 2)

Sobre as sequências encontradas nos diários, vimos a presença de sequências explicativas, utilizadas por Francisca para retratar sua atividade profissional nos textos, conforme os trechos abaixo. A sequência explicativa ocorre quando a constatação inicial se encontra reformulada e, geralmente, enriquecida.

Não prolonguei muito a conversa por dois motivos: primeiro porque, como são iniciantes, elas falam em português as ações do passado; segundo porque me lembrei de que em quase todas as aulas das turmas de adulto e adolescente que estão aprendendo o “passé composé” e o “futur proche,” os professores perguntam como foi o final de semana passado e quais são os planos para o próximo final de semana. (diário 1)
--

3. Mecanismos de textualização

Iniciamos pela apresentação da conexão e coesão verbal e nominal existentes no documento de orientação 1. “trabalho_profs”.

Em 1. “trabalho_profs”, temos a presença de frases curtas conectadas umas às outras por pontos finais. Na página 2, em que encontramos os materiais extras que estão disponíveis aos professores e que devem ser usados pelos professores em suas aulas, vemos subitens elencados para cada item, formando uma espécie de lista, como vemos abaixo:

Figura 17: Exemplo de conexão presente no documento de orientação 1. "trabalho_profs"

No exemplo acima, vemos que a conexão é realizada pelos pequenos traços que ajudam a elencar os DVDs disponíveis para uso do professor.

Em 2. “*Progression EI*”, 3. “*Annexe tableau*” e 4. “*Annexe 1 – cahier de verbes*”, vemos que a conexão das frases curtas, presentes ao longo dos três documentos, são realizadas por pontos finais e pelos pequenos traços que elencam, em 2. “*Progression I*”, as ações que o professor deve realizar em sua aula e alguns conteúdos, como por exemplo: “ – répondre aux doutes; - lire le dialogue (ações em aula – página 1); - le printemps; - l’été (conteúdos – página 3). Esse tipo de conexão aumenta a impressão de objetividade causada pelo documento, como veremos mais à frente.

No que se refere à coesão nominal, nosso objetivo foi analisar como o professor é abordado na progressão dos documentos de orientação do trabalho de Francisca, dado que o objetivo de nossa pesquisa é estudar o trabalho do professor iniciante de francês.

Em 1. “trabalho_profs”, faz-se referência ao professor com os elementos “prof”, “nous”, “vous” e “on”. Em 2. “*Progression EI*”, o professor é mencionado como “prof” e “on”, não havendo menção ao professor nos documentos 3. “*Annexe tableau*” e 4. “*Annexe 1 – cahier de verbes*”. De todos os elementos da coesão nominal relacionados à figura do professor, apenas o “vous” encontrado no “trabalho_profs” faz menção ao professor recém-chegado na escola, quando a instrução é que ele faça anotações sobre o livro didático *Archipel II*, “pour savoir, plus tard, ce que vous avez trouvé” (página 1); todos os outros referem-se a todos os professores que trabalham na escola.

A referência feita ao professor através do termo “prof”, uma abreviação, não causa o efeito de aproximação que provoca o emprego dos pronomes pessoais “nous” e “on” para mencionar os professores. Através desses dois pronomes pessoais, vemos que há uma aproximação das instâncias enunciativas dos documentos – a coordenadora da escola e a professora experiente bastante organizada – ao professor recém-chegado na escola, ou seja, há a ideia transmitida ao professor que agora ele também faz parte daquele coletivo, devendo seguir as mesmas ações em aula que o coletivo segue. Acreditamos que esse efeito de aproximação está presente nos dois documentos de orientação, mas de forma bastante

atenuada, uma vez que foram encontradas pouquíssimas ocorrências de “nous” e “on” ao longo dos textos.

Sobre a coesão verbal presentes nos textos de orientação, encontramos predominantemente verbos no infinitivo, indicando ao professor as ações que ele deve realizar, tanto quanto aos materiais extras existentes na escola e dos quais ele deve ter conhecimento quanto às suas ações em sala de aula, criando efeito de objetividade e, também, de distanciamento entre os enunciadores dos documentos e os destinatários.

Além de verbos no infinitivo, encontramos verbos no presente do indicativo. Em 1. “trabalho_profs”, há apenas a presença de um verbo conjugado no presente do indicativo, “nous utilisons”, referindo-se às atividades extras que são usadas em aula pelos professores da escola. Em 2. “*Progression 1*”, os verbos conjugados no presente do indicativo foram encontrados referindo-se ao modo de realizar jogos em sala de aula (“le prof commence”, “on lance” – página 1), para outras alternativas de atividades a serem feitas em aula presentes nos comentários da enunciativa (“si on arrive” – página 2; “si le temps ne le permet pas” – página 3). Já em 3. “*Annexe 1 – cahier de verbes*” há a presença de verbos no presente do indicativo em regras gramaticais.

No que se refere à coesão nominal presente nas IS, tivemos como objetivo observar o uso dos pronomes pessoais que retomam interlocutores e outros indivíduos citados na entrevista. Durante as instruções, a enunciativa, Francisca, é retomada com o uso de *je*.

74	F : oui... le premier jour j 'ai dit “bonjour ::: » j 'ai essayé de dire/ ah ::: parler en portug/ en français mais :::... ils ont commencé à parler en portugais
----	---

O sócia, quando indicado no texto por ele mesmo, faz o uso de *je* e *moi*; ao ser retomado pelo enunciador, é representado por *tu*.

43	S : (...) je dis “bonjour” à tout le monde... et je/ et qui/ qui je vais rencontrer? la secrétaire...
275	S : moi ... je parle en portugais ou en français ?
32	F : donc... tu vas arriver à l'école... tu salues la secrétaire... les/ les employés de l'école... éh... tu vas à la classe des profs...

Os alunos são retomados no texto, além dos pronomes *ils*, *eux* e *les*, apenas por *les élèves*.

40	F : ahn ::: ensuite... la secrétaire te téléphone... dans la classe de profs... éh... pour dire que les élèves sont là... donc tu vas...
----	---

A coordenadora, figura importante no trabalho de Francisca, é retomada pelo pronome *elle e directrice*.

352	F:	[oui... elle ne va pas savoir...()] donc... en fait... une chose... éh... une fois... éh... pendant une réunion une professeure a dit... éh :: « tu ne discutes pas avec la :: directrice ...
-----	----	--

Os outros professores, colegas de Francisca, são retomados por ela na IS pelos termos *autre professeur, les profs, tout le monde, les gens, ils*.

04	F : d'accord... Bon... a/ avant de commencer à travailler dans l'école...éh... tu dois faire un stage d'observation ... donc tu vas observer un cours...eh... une classe d'un autre professeur et tu vas noter... eh... toutes les séquences qu'il travaille... les exercices qu'il travaille... qu'est-ce qu'il utilis/ ce qu'il utilise... d'accord ?
263	S : ((risos)) d'accord... Il y a une cantine? Un café ? Quelque chose ? Tout le monde va dans le même endroit ou les profs vont dans la salle de prof et les élèves... ?
56	F : oui... mais pas tout le monde en même temps
63	S : d'accord... et tout le monde est là en train d'organiser son travail... j'arrive... je parle avec les gens normalement...
74	F : oui... le premier jour j'ai dit "bonjour ::: » j'ai essayé de dire/ ah ::: parler en portug/ en français mais :::: ils ont commencé à parler en portugais

Procuramos analisar, ainda, o emprego dos pronomes *nous* e *on*, buscando ver quais a quais grupos de pessoas eles se referem.

<u>Nous</u>	<u>On</u>
<u>Refere-se à:</u> Grupo de professoras 192 F : donc c'est... nous avons une ::: -- comment je peux dire ? -- une fiche... c'est tout/ - l'exercice UN... après le jeu de la mémoire... donc... il y a une séquence... et tous les professeurs doivent faire comme ça	<u>Refere-se à:</u> Grupo de professoras 66 F : oui ((risos)) non ... on se PARle... on RIT.. d'accord ?
Professora e alunos 234 F : (...) et :::: nous avons... dix minutes pour prendre le café... donc je ne sais pas si c'est possible	Professora e alunos 107 S : (...) mais quand on rentre qu'est-ce que je dois faire... alors je prends le temps pour qu'ils s'organisent ?... comment je commence... la classe?

Tabela 12: Referências dos pronomes nous e on

Entretanto, o emprego do pronome *on* também pode ser indefinido, como vemos no exemplo abaixo:

116	F : et alors... je commence parce qu' ils n'ont pas beaucoup de vocabulaire... c'est/ c'est/ c'est une classe débutante... donc.. on ne peut pas leur demander le weekend... donc... c'est un peu difficile...
-----	---

Vemos, nesse caso, que o pronome **on** empregado como pronome indefinido se refere à figura do professor em geral, não ao grupo específico de professores da escola. É possível ver aqui uma representação de Francisca sobre o métier do professor: o que ele pode ou não fazer com uma classe de alunos iniciantes em francês.

No que se refere à coesão verbal, observamos a maioria dos verbos conjugados no presente do indicativo, utilizado tanto por Francisca quanto pela sósia durante as instruções, sobretudo durante as explicações e questões relacionadas às atividades do trabalho de Francisca. Entretanto, o texto apresenta também o uso do passado e do futuro. O *passé composé* (correspondente ao pretérito perfeito em português) é utilizado por Francisca notadamente para relatar à sósia situações que já aconteceram na escola. O futuro, próximo e simples, é empregado pelas interlocutoras frente ao que pode acontecer se a sósia realizar as atividades de outra forma que não aquela que foi instruída por Francisca, analisando as possibilidades existentes de realização do trabalho:

241	S : et si d'un coup il arrive quelque chose et je décide de/ de faire la pause... j' aurai des problèmes ?
390	F : (...) les autres professeurs vont ::: te regarder ... parce que sinon.... éh... la réunion ne termine pas ((rires))... oui

Sendo assim, o uso do futuro parece ser uma característica do método da Instrução ao Sósia. A análise da coesão verbal apresenta-nos os três tempos verbais – passado, presente e futuro – que aparecem no texto de IS. Eles mostram que Francisca revive a experiência já vivida e a partir da reflexão que daí nasce, segundo o que aponta Clot (2001b; 2006a) ela estaria pronta para viver outras experiências e ter um novo olhar sobre sua atividade profissional, como podemos ver no trecho da IS abaixo:

396	F : ... ils ont déjà essayé de:: de le faire...
397	S : [uhn uhn
398	F : donc... c'est un conseil « ça ne change pas ... donc... re/ reste en silence... on termine la réunion plus tôt... et tu décides::
399	S : [uhn uhn...
400	F : dans la salle... ce que tu vas faire »

Quando à conexão que estudamos no texto, encontramos vários elementos de ligação simples e complexa cuja função é conectar as frases de uma sequência: *et, mais, c'est-à-dire, donc etc*, conforme trecho abaixo:

327	S : c'est la directrice qui a organisé cette fiche?
328	F: oui
329	S : oui?
330	F: en réunion avec nous <u>mais</u> ... c'est elle qui décide
331	S : c'est elle qui décide?
332	F: oui

A ficha que é mencionada no trecho acima corresponde ao esquema da aula que será dada pelos professores: não cabe a eles decidirem a maneira como eles trabalharão. A ordem dos exercícios que serão feitos, as atividades extras, as trocas orais com os alunos: tudo o que é relacionado ao desenvolvimento da aula é decidido pela coordenadora.

O elemento de conexão *mais* encontrado no trecho acima mostra-nos um conflito vivido por Francisca: para ela, de nada serve organizar as fichas em reunião pedagógica com os outros professores, visto que todas as decisões são tomadas pela coordenadora. Francisca conta, na IS, que sugestões podem ser feitas, mas que não é certeza que a coordenadora as aceitará, ao contrário, visto que os outros professores já sugeriram à coordenadora trocar, por exemplo, um vídeo do qual Francisca fala durante a IS (o vídeo em VHS “Victor” - linha 342F) e, mesmo sabendo que os professores não se sentiam à vontade para trabalhar com esse suporte, a coordenadora não o alterou, revelando a não abertura real às sugestões vindas do corpo docente.

No que se refere à coesão nominal dos diários, buscamos observar, sobretudo, como se dá a retomada das “figuras humanas” principais dos diários de aula. Abaixo, os termos que retomam as figuras humanas citadas nos textos.

Figuras humanas	Termos utilizados para retomá-las
Enunciadora	Eu; me; minha; desinências verbais (eu)
Enunciadora e alunos	Desinências verbais (nós)
Alunos	Desinências verbais (elas); alunas; alunos; minhas alunas; uma delas; ela; elas; uma aluna; a colega; a menina; cada aluna; todas
Outros professores	Lígia; prof. Patrícia; outros professores

Tabela 13: Coesão nominal: retomada das figuras humanas

Outra figura humana presente nos diários de aula é a coordenadora, mas como ela foi mencionada apenas uma vez (diário 2), não houve elementos que a retomaram, por isso ela não consta na tabela acima.

Vimos que muitas retomadas das figuras humanas nos textos foram efetuadas pelas desinências verbais dos verbos, com o pronome sujeito não sendo explicitado, como podemos ver abaixo.

Mas achei que demore <u>ei</u> muito tempo numa atividade só. Não lembrav <u>a</u> que essa atividade tomava tanto tempo. (diário 3) – desinência da 1ª pessoa do singular (eu)
Num momento, quando corrigí <u>amos</u> oralmente uns exercícios (...) (diário 1) – desinência da 1ª pessoa do plural (nós)
Então pensei que pode ser cansativo e chato ouvire <u>m</u> desde já as mesmas perguntas. (diário 1) – desinência da 3ª pessoa do plural (eles)

Quanto à coesão verbal, identificamos os tempos verbais empregados por Francisca na escrita dos textos. Encontramos verbos conjugados no presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito, mais que perfeito composto, futuro do pretérito e verbos no gerúndio, conforme podemos ver, respectivamente, abaixo:

Ainda <u>fico</u> desconfortável quando <u>digo</u> “eu não sei” e <u>temo</u> demonstrar isso aos alunos. (diário 2)
Então, <u>anotei</u> a palavra encontrada na lousa, <u>agradecei</u> e <u>busquei</u> outra palavra, não <u>encontrei</u> , <u>pedi</u> para a aluna que estava com o dicionário, mas ela também não <u>encontrou</u> . (diário 2)
Num momento, quando <u>corrigíamos</u> oralmente uns exercícios, uma das alunas disse que <u>parecia</u> uma gravação quando eu <u>repetia</u> : “très bien” para cada acerto do exercício. (diário 2)
O que eu <u>tinha planejado</u> a mais ficou para aula que vem mais o que eu já <u>havia planejado</u> revisar para a prova (diário 3)
Pensei se <u>deveria</u> interferir, refleti um pouco e achei melhor deixar (...) (diário 2)
Quando <u>estou observando</u> as aulas, o tempo não passa (diário 4)

A conexão é realizada nos diários por elementos simples como pontos finais, vírgulas, *e*, *então*, *além disso*, *mesmo assim*, *mas*, *apesar de*.

Ainda fico desconfortável quando digo “eu não sei” e temo demonstrar isso aos alunos. Sei que nunca vou saber tudo, <u>mas</u> tenho a impressão de não saber o básico. (diário 2)
--

Acima, atentamo-nos para a conjunção adversativa, *mas*, empregada por Francisca ao referir-se aos seus conhecimentos de vocabulário. Ela afirma ter consciência de que não é possível conhecer todo o vocabulário existente em francês, entretanto, ela julga não conhecer nem o básico, revelando aí a existência de um conflito sobre sua prática em sala de aula; nesse caso, *mas* introduziu uma nova voz, discordante da anterior e responsável por mostrar os conflitos vividos pelo sujeito. Francisca diz que teme o fato de ter que reconhecer que não

conhece todo o vocabulário, quando os alunos lhe perguntam sobre um vocabulário desconhecido. Para ela, isso a faz pensar que ela não possui a preparação ideal para ser professora. Vemos, aqui, o trabalho real de Francisca: o sofrimento que lhe é causado frente a questões às quais ela não sabe responder, temendo que pareça despreparada frente a seus alunos. Passamos, a seguir, à apresentação das análises dos mecanismos enunciativos presentes nos diários de aula.

4. Mecanismos Enunciativos

Em 1. “trabalho_profs”, encontramos modalizações apreciativas, revelando o posicionamento do enunciador sobre o conteúdo do texto. O emprego dos adjetivos *révolutionnaire* (página 1) referindo-se a um determinado método de ensino e *très intéressants* fazendo menção a certos exercícios revelam a apreciação qualitativa positiva do enunciador sobre esses dois assuntos. Foram encontradas apenas essas duas ocorrências de modalizações apreciativas nos documentos de orientação. Nos demais textos, encontramos modalizações pragmáticas, sobretudo nos comentários em itálico da enunciadora que possuíam, às vezes, certas explicações, como vemos abaixo:

LE ex 3 p. 11. Alphabet de Paris (DOC CD TVB1 piste 4)
-écouter et commenter en donnant des infos de Paris
(la durée de cet exercice va dépendre du nombre d'élève et du temps disponible.
Exercice optionnel)

Figura 18: Exemplo de modalização pragmática

Encontramos, ainda, modalizações deônticas, representadas em todos os documentos analisados pelos verbos no infinitivo, conforme já mostramos em vários exemplos, e que indicam o “dever fazer”. Essa é uma característica que revela o forte grau injuntivo desses documentos.

No que se refere às vozes presentes nos documentos de orientação, encontramos, em 1. “trabalho_profs”, a voz institucional, representada pela logomarca da escola no canto superior direito do texto. Nesse documento, também notamos a voz do coletivo de professores representada por “nous” e “on”. Entretanto, sabemos que a coordenadora da escola é também

sua proprietária e professora, o que faz com que, talvez, a voz da coordenação também esteja presente no emprego de “nous”, pois a coordenadora está aí incluída enquanto professora. Talvez, seja pelo emprego de “nous” que a proprietária-coordenadora-professora mostra aos professores que se aproxima deles, dando origem a uma pretensa aproximação.

Nos documentos 2. “*Progression EI*”, 3. “*Annexe tableau*” e 4. “*Annexe 1 – cahier de verbes*”, encontramos a voz da professora experiente e organizada, enunciadora desses documentos de orientação, nos trechos em itálico como o que mostramos acima, que são comentários que têm por função ajudar o professor em seu trabalho em sala de aula. Embora essa voz não seja marcada por pronomes pessoais, podemos depreendê-la, pois conhecemos seu contexto de produção. Como ela é experiente, ela sabe o que melhor funciona em sala de aula e conhece as limitações de tempo das aulas e dos exercícios que são propostos, tecendo os comentários para o professor poder melhor guiar as atividades.

Sobre os resultados das análises dos mecanismos enunciativos nas Instruções ao Sósia, encontramos a presença de algumas vozes no texto de IS. Inicialmente, notamos a presença da voz de Francisca, professora participante desta pesquisa, representada por discurso direto:

74	F : oui... le premier jour j’ai dit “bonjour ::: » j’ai essayé de dire/ ah ::: parler en portug/ en français mais ::... ils ont commencé à parler en portugais
178	F : ou je demande aussi éh... « vous avez quelques questions par rapport au devoir?:: on corrige... ce que vous avez fait :: et :: la semaine prochaine on corrige tous les exercices »

A voz do grupo de alunos dessa professora iniciante também foi encontrada, mencionada através do discurso indireto livre, que pode ser inferido pelo uso do verbo “aimer” atribuído aos alunos, como indica Maingueneau (2001).

246	F: tu peux continuer... mais les élèves ne vont/ ne vont pas aimer (risos)
-----	--

Foi encontrada também uma voz que pode representar a didática das línguas, representada pelo jargão profissional do professor de língua estrangeira, segundo um dos índices de inserção propostos por Authier-Revuz (2001):

324	F: il y a le livre de <u>cahier d’exercices</u> ... donc... on a travaillé quelques <u>points grammaticaux...</u> donc tu vas choisir les exercices correspondants pour la semaine prochaine
-----	--

Sobre o coletivo de trabalho, encontramos a voz de outra professora, colega de trabalho de Francisca, introduzida por meio do discurso direto, outro índice de inserção de vozes (Maingueneau, 2001):

352	F:	[oui... elle ne va pas savoir...() donc... en fait... une chose... éh... une fois... éh... pendant une réunion une professeure a dit... éh :: « tu ne discutes pas avec la :: directrice...
-----	----	--

Encontramos, ainda, a voz da coordenadora, figura importante na constituição do coletivo de trabalho de Francisca, também por meio do discurso direto:

370	F:	[et si elle demande « tu as... tu as travaillé avec la cassette ? » ... tu... tu dis « oui » ((risos))
-----	----	--

Finalmente, foi encontrada a voz da sócia, Flávia.

167	S :	et même c'est difficile quand même... parce que.... ça sert à quoi faire le devoir si on ne/s'ils n'ont pas fait tout seuls... hein ? ((risos))
168	F :	((risos))
169	S :	(...) parce que sinon c'est la copie du tableau parce qu'en plus on va mettre au tableau... ils vont copier

A partir da presença de diversas vozes no texto, podemos levantar algumas hipóteses de interpretação desses dados linguísticos.

A voz de Francisca, representada na IS pelo discurso direto por ela mesma enquanto enunciadora do texto, indica-nos que há um resgate pela memória de situações já vividas pela professora para que ela projete sua aula futura, de falas suas que ela já produziu durante as aulas. Dessa forma, reconhecemos as características e potencialidades da IS como apontam Clot (2001b; 2006a), Kostulski (2013). Acreditamos que, se ela projeta as atividades que já vivenciou, ela acha que elas são escolhas acertadas que fez em suas aulas e que pretende continuar realizando-as. Ao ter em sua fala o jargão dos professores de línguas estrangeiras *exercices gramaticaux*, ela mostra sua formação e conhecimento em didática das línguas e que sabe como utilizá-los em suas aulas. A voz dos alunos presente no discurso de Francisca indica que ela se importa em fazer uma aula que alcance seus alunos, que eles gostem e achem-na interessante e produtiva.

Vemos, através da presença da voz de uma professora, colega de Francisca, um conselho que ela recebeu: não discutir com a coordenadora e de, na sala de aula, fazer o que ela quiser (conforme excerto acima que ilustra a voz da colega professora). Podemos ver, aí,

que essa professora realiza uma atividade de reconcepção do trabalho prescrito, inerente, segundo os ergonomistas (AMIGUES, 2004), às situações de trabalho. Justamente, essa reconcepção pode vir a ajudar Francisca a realizar sua atividade profissional. A professora que aconselhou Francisca parece ser mais experiente que ela, dado que ela encontrou estratégias para resolver problemas existentes em seu trabalho, por exemplo, a falta de liberdade em sua prática em sala de aula, enquanto que Francisca insistia em discutir com a coordenadora os esquemas de aula. Imaginamos que essa professora já esteve no lugar de Francisca e que, talvez, tenha proposto ideias e sugestões à coordenadora durante as reuniões pedagógicas, sem sucesso. Talvez por isso ela tenha dito à Francisca que não é necessário discutir os esquemas da aula em reunião, pois, em sala de aula, Francisca estará sozinha e poderá não seguir o esquema, se ela não desejar segui-lo, ela poderá fazer o que ela acha melhor, visto que a coordenadora não terá conhecimento dessa “alteração”, da não obediência à ficha pelos professores.

O conselho dado à Francisca por outra professora pode indicar-nos a existência de um coletivo em seu meio de trabalho no qual os professores têm problemas parecidos e partilham estratégias para superarem os obstáculos como a falta de liberdade na concepção da aula, nesse caso. Podemos também considerar que o coletivo é indicado pelo emprego da 1ª pessoa do plural *nous* (como indicado na análise da coesão nominal), pois não há distinção entre professores iniciantes e experientes, visto que todos recebem as mesmas orientações da coordenadora.

No entanto, o conselho dado a Francisca por sua colega pode ser considerado, ao mesmo tempo, como uma prescrição dos professores mais experientes aos iniciantes, como é o caso de Francisca. Sabendo que os professores que trabalham na escola há mais tempo já sabem que é uma tarefa árdua convencer a coordenadora acerca de alterações e sugestões, eles aconselharam Francisca a nem mesmo propor ideias à coordenadora, para que a reunião não dure muito tempo e termine mais cedo. Se fosse apenas um conselho, Francisca teria o direito de segui-lo ou não, segundo sua vontade: ela poderia insistir para discutir sobre suas propostas em reunião, se ela o desejasse. Entretanto, se Francisca não seguir esse conselho e continuar a discussão com a coordenadora propondo-lhe outras ideias de atividades, por exemplo, seus colegas não ficarão contentes, o que causará certo desconforto à Francisca e a colocará em uma situação desagradável em seu trabalho, pois os professores vão atentar para sua conduta.

Finalmente, o que corrobora essa hipótese é o excerto em que a sósia confirma com Francisca que ela não pode nem mesmo propor mudar coisas em reunião (linha 392S) e Francisca responde afirmativamente, com “oui” (linha 393F). Acreditamos que a resposta de Francisca tenha o sentido de confirmação, de “sim, é exatamente isso”, o que confirma que a sósia – na verdade, Francisca, visto que a sósia é uma representação de si em seu trabalho – não pode dar sugestões em reunião, deve necessariamente seguir o conselho que é, na verdade, uma prescrição de seus colegas mais experientes.

Ao lado do conselho dado pela outra professora, que pode ser considerado uma prescrição à Francisca por parte do coletivo, temos a voz da coordenadora que representa, de fato, as prescrições existentes em seu trabalho: Francisca toma conhecimento de tudo o tem que seguir e fazer em aula, a partir da voz da coordenadora.

Finalmente, ao observarmos a voz da sósia, Flávia, podemos fazer algumas considerações sobre a aprendizagem do *métier* de professora de francês por Francisca. Flávia também é professora de francês e, sendo experiente, conhece bem as situações recorrentes em uma aula de francês. Sendo assim, ao interrogar Francisca sobre como ela deveria proceder para corrigir os exercícios que foram tarefa de casa, ela faz alguns comentários sobre a utilidade da correção ser reduzida se a maioria dos alunos não fez os exercícios que podem trazer à Francisca algumas reflexões sobre sua própria prática, contribuindo assim para a formação da professora iniciante.

O emprego de modalizações foi observado em vários momentos do texto da IS. No domínio do direito, da permissão e da obrigação social, as modalizações deônticas encontradas na IS foram construídas a partir do emprego dos verbos *devoir*, *pouvoir* e *falloir* no presente, tanto nas produções de Francisca quanto nas da sósia.

146	F : après la correction... donc... on travaille avec les exercices du livre... il y a quelques exercices de... de grammaire complémentaires.... et... bon -- on doit travailler beaucoup avec les jeux... parce que samedi... c'est 3 heures et demie de cours... alors pour animer la classe on travaille avec le jeu de la mémoire eh... vidéo... vidéo de... youtube...
171	S : uhn uhn... alors je peux laisser ça pour après ? Par exemple commencer « si vous n'avez pas fait on va commencer par une autre activité... vous aurez le temps pendant ...
120	F : (...) il faut :: écrire... les réponses au tableau... c'est une chose déjà décidée :: en réunion... parce que nous avons des réunions eh... deux fois par mois... et...

A partir das modalizações deônticas, constatamos que as orientações para o trabalho de Francisca são muito restritas: a coordenadora não aceita alterá-las e os professores não têm direito de decidir, aceitá-las é uma obrigação para eles.

Encontramos modalizações lógicas com relação à possibilidade e à certeza na entrevista de IS. As modalizações lógicas relacionadas à possibilidade estão presentes quando a voz da coordenadora é retomada em discurso direto durante as instruções de Francisca à sósia. Durante a discussão, nas falas de Francisca e da colega professora, ao debaterem as diferenças de suas práticas, vimos as modalizações referentes à certeza, como podemos ver, respectivamente, abaixo.

80	F : oui... on travaille en réunion... elle dit éh « je pense/» – la directrice dit – « (...) je pense que c'est possible de travailler :: le contenu :: » (elle va citer le contenu)... donc on essaye de le faire... si on n'a pas le temps on communique à la directrice
103	F : je pense que/ même comme ça c'est différent... (trecho da discussão)
106	M : parce que ::: à mon avis ce qu'un prof/ un prof de/ enfin... être différent de l'autre... c'est aussi le genre d'activité qu'il fait ::: ahn... quoi d'autre ? la façon/ la façon de le faire... mais si c'est tout décidé en avance... (trecho da discussão)

Encontramos modalizações apreciativas de cunho positivo e negativo, ligadas às opiniões da enunciadora e da coordenadora.

336	F: elle aime travailler avec quelques exercices :: avec la cassette et je sais pas :: travailler avec la cassette
334	F: ça dépend... éh :: bon... il y a quelq/... par exemple... elle travaille :: avec -- -- je déteste les fites cassettes/ les cassettes

Francisca não gosta de trabalhar com as fitas cassete, o que podemos ver a partir do uso da modalização apreciativa negativa *je déteste*: isso traz lhe traz sofrimento em seu trabalho. Através da maneira pela qual ela se expressa, é possível ver que essa situação lhe causa também dificuldades: a afirmação de que ela não sabe trabalhar com as fitas cassetes mostra que o trabalho prescrito, nesse caso, não lhe traz conforto em seu trabalho, como se poderia esperar ao lembrar-nos do que diz Amigues (2004) sobre a importância das prescrições: ao contrário, causa-lhe sofrimento.

Além disso, encontramos a modalização apreciativa positiva ligada à coordenadora *elle aime* quanto ao uso das fitas cassetes em aula, as mesmas que Francisca detesta. Essa oposição pode confirmar o conflito vivido por Francisca em seu contexto de trabalho. As modalizações *détester* versus *aimer* pode indicar um impedimento da realização de atividade de reconcepção do trabalho prescrito (AMIGUES, 2009). Para Amigues (2009), a atividade de reconcepção é a instrução que o trabalhador dá a ele mesmo como resposta às prescrições de seu trabalho. Francisca está diante de uma prescrição que não lhe traz conforto em sua atividade, mas que ela deve seguir, pois sua coordenadora gosta dela e deseja que ela o faça.

Considerando essa situação, o trabalho prescrito é difícil de ser reorganizado por Francisca, visto que ela deve fazer exatamente o que lhe é prescrito, sem liberdade para reconcebê-lo. Sendo assim, podemos imaginar que justamente o trabalho de reconcepção, que garante ao trabalhador que ele se reconheça em sua atividade, está sendo impedido.

Nos diários, vimos a presença de duas vozes: a voz da enunciativa, Francisca, e a voz de suas alunas, representadas pelo emprego do discurso indireto, como vemos, respectivamente, abaixo:

Num outro momento da aula, pedi para uma aluna fechar os olhos (...) (Diário 1)
(...) uma aluna disse que elas não aprenderam várias coisas importantes e citou algumas, como feliz natal etc. Uma aluna respondeu, antes mesmo de qualquer resposta minha, que tinha vistos alguns dos conteúdos citados nas próximas unidades do livro. (Diário 4)

Sobre as modalizações presentes nos textos, observamos a presença de modalizações apreciativas positivas e negativas (diário 3 e 1) e, ainda, modalizações lógicas (diário 1 e 4):

Achei interessante o modo como ela os abordou. (modalização apreciativa positiva – diário 3)
Então pensei que pode ser cansativo e chato ouvirem desde já as mesmas perguntas. (modalização lógica; modalizações apreciativas negativas - diário 1)
Acho que não planejei o tempo muito bem, não sobrou tempo para nenhuma atividade mais leve. (modalização lógica – diário 4)

É interessante notar que todas as modalizações apreciativas, positivas e negativas, presentes nos diários referem-se à aula, mostrando uma preocupação de Francisca com suas atividades e com o fato de estar agradando ou não seus alunos. Levantamos a hipótese de que, talvez, a grande preocupação em dar uma aula que esteja sendo agradável para seus alunos seja uma característica do professor iniciante.

Lousada (2011), ao analisar relatos de experiência de professores iniciantes de FLE, viu que esses professores reservam grande espaço de seus relatos para expressarem a opinião dos alunos, o que corrobora nossa análise sobre a preocupação de Francisca com seus alunos. Nesse estudo, a autora aponta que os verbos do dizer associados aos alunos estão associados a verbos de mudanças de ações ou estados, associados ao professor que escreve o relato.

5. Figuras de ação

A partir das análises das figuras de ação presentes nas IS⁶⁴, vimos que ela se desenvolve, predominante, alternando as figuras de ação canônica e figura de ação experiência, contendo alguns excertos em que encontramos a figura de ação ocorrência.

No início da IS 1, dos turnos 01 ao 31, há o estabelecimento da situação hipotética da IS. Merece destaque a dificuldade de Francisca “entrar” na situação hipotética do procedimento, mesmo conhecendo a teoria. Nesses turnos, acontece uma recontextualização: Francisca não entende bem a consigna dada pela sósia e não fala da substituição hipotética do dia seguinte, mas sim do que a sósia deveria fazer se fosse contratada pela escola, os primeiros procedimentos a serem feitos, que é o estágio de observação. Vemos que uma série de hesitações marcam a dificuldade de Francisca de seguir a consigna do procedimento, como vemos abaixo.

21 S : d'accord... mais LÀ tu as déjà passé cette/ cette période ? c'est à dire... quand je vais arriver
DEMAIN j'ai déjà passé :: la période du stage ?
22 F : oui
23 S : Je ne dois pas faire le stage?
24 F : oui... demain... ((com tom de indagação))

Sobre a dificuldade de Francisca de entrar na situação hipotética de substituição, levantamos a hipótese de que isso aconteceu, pois, a IS demanda uma cristalização de experiências e Francisca parece hesitar muito a fazer isso, devido ao fato de se colocar como professora iniciante. Dar as instruções ao sósia considerando a substituição hipotética em seu trabalho no dia seguinte demanda externalização: ver-se a partir de um ponto de vista externo, procedimento que não é fácil.

Ao longo de toda a IS 1, notamos a frequente presença de modalizações deônticas, indicando o alto grau de prescrições existentes na situação de trabalho, e a referência à professora iniciante, que é a maneira pela qual, através da situação de IS, Francisca se qualifica. A sósia pede, constantemente, cristalizações das experiências de Francisca, justamente o que é pedido no procedimento da IS. Notamos que nos momentos em que Francisca precisa fazer referência às suas experiências cristalizadas sem mencionar as regras

⁶⁴ No “Capítulo V – Considerações Finais” justificaremos o uso das figuras de ação apenas nas análises das entrevistas de IS.

da escola, há mais hesitações. Talvez por isso também tenha sido difícil para ela entrar na situação da IS.

A Instrução ao Sósia institui uma situação de entrevista diferente das situações analisadas por Bulea (2010), pois ela impõe o uso de *tu* para o instrutor e *je* para o sósia, impondo ainda a situação do “dever fazer”: o que a pessoa deve fazer para que não se perceba a substituição projetada no futuro e ao mesmo tempo baseada em sua experiência pessoal.

Desse modo, vimos, nas análises das IS, que há grande presença e alternância de figura de ação experiência e figura de ação canônica⁶⁵. Encontramos a figura de ação experiência quando Francisca diz o que deve ser feito pela sósia para que ela não seja reconhecida. Trata-se, assim, quase de uma injunção, porém determinada pela situação da IS, não pelo fato de ser uma regra da escola. As injunções aparecem, geralmente, no futuro perifrástico (*tu vas faire*), porém expressando as ações que Francisca sempre executa. Elas ainda aparecem associadas a advérbios de caráter reiterativo, indicando repetição (*normalement*). As ações que a sósia deve fazer vem da experiência de Francisca, e não das regras da escola.

Por outro lado, classificamos como figura de ação canônica quando, ao dizer o que deve ser feito pela sósia, Francisca esbarra nas normas e regras do contexto de trabalho. Aqui, trata-se de uma injunção de fato, determinada pelas prescrições da escola.

Encontramos também alguns excertos com a figura de ação ocorrência, usadas quando Francisca fala especificamente de uma classe, justamente a classe de sábado em que a sósia vai substituí-la, ou quando ela refere-se à coordenadora e à escola, em que vemos alto grau de contextualização.

Vimos, ainda, micro excertos com a presença da figura de ação acontecimento passado, que foi usada por Francisca para ilustrar com exemplos o que ela diz. De fato, a figura de ação acontecimento passado não seria comum devido à situação hipotética da IS, mas elas ocorrem pois, às vezes, ela desloca o eixo temporal para um momento preciso do passado. Embora as figuras de ação, à semelhança dos tipos de discurso, apareçam geralmente em trechos maiores, chamou-nos a atenção o marcador temporal que indica a mudança do eixo temporal, por isso consideramos, quando isso acontece, figura de ação acontecimento passado.

⁶⁵ Nas transcrições das entrevistas de IS (Apêndices) estão indicadas, através de cores, os excertos em que são encontradas cada figura de ação.

Desse modo, a Instrução ao Sósia 1 começa, de fato, no turno 32, quando Francisca fornece as primeiras instruções à sósia, com a presença da figura de ação experiência.

32 F : donc... tu vas arriver à l'école... tu salues la secrétaire... les/ les employés de l'école... éh... tu vas à la classe des profs...
33 S : uhn
34 F : bon... tu arrives 20 minutes avant le cours...
35 S : [à quelle heure commence mon cours?
36 F : ahn ::: huit heures/ huit heures et demie
37 S : huit heures et demie... alors ça veut dire que je dois arriver vers huit heures ?
38 F : oui.... éh :: dans la classe de profs tu vas organiser ::: éh... tes matériaux... donc tu vas voir ce que tu... tu as besoin de... tu as besoin de prendre pour travailler... donc cd dvd ::: ... chansons... éh ::: il y a/ nous avons aussi de ::: des exercices complémentaires de grammaire

No trecho que se inicia no turno 88, de Francisca, até o turno 96, encontramos a figura de ação canônica, pois vemos modalizações deônticas (*tu peux*) e, além do *tu* (esperado na IS) presença do pronome pessoal *on* com valor genérico.

88 F : (...) on :: on salue les élèves et ::: tu vas ensemble/ tu vas avec les élèves ensemble dans la classe/ à la classe
89 S : ah... les élèves vont m'attendre à la cour ? à l'entrée ?
90 F : oui
91 S : ah d'accord... je les prends et je les ramène dans la classe ?
92 F : oui
93 S : d'accord
94 F : bon... éh... on a l'habitude de commencer par la correction du devoir..
95 S : uhn uhn
96 F : donc... on corrige le devoir :::... eh... ensuite on commence à travailler avec le livre...

Nesse excerto, podemos ver uma das regras existentes na situação de trabalho de Francisca. A figura de ação canônica pode mostrar o que Francisca está fazendo a partir das prescrições existentes em seu trabalho, de que maneira as regras incidem em seu agir. Nessa figura de ação, vamos que Francisca apresenta as prescrições existentes em seu trabalho para a sósia sem dizer “a coordenadora fala para”. Acreditamos que o pronome *on*, no turno 96, refere-se ao coletivo, sendo a regra existente: todos os professores fazem isso; Francisca, por pertencer a esse coletivo profissional, também deve efetuar essa prática. Levantamos a hipótese de que, enquanto o *on* representa as prescrições e o coletivo, as ocorrências do *tu* mostram atividades que ela assume para ela e transmite para a sósia. Assim, talvez seja uma regra saudar os alunos, mas não necessariamente ir com eles para a sala de aula, isso seja uma ação que Francisca realiza, não necessariamente todos os outros professores do coletivo.

Quanto à figura de ação ocorrência, sublinhamos sua presença em vermelho na transcrição das IS, em que vemos um fortíssimo grau de contextualização. No trecho abaixo (IS1), a figura de ação ocorrência configura-se quando a sócia pede contextualização à Francisca:

98	F : pour le cours de samedi... ils sont des adultes
99	S : ce sont des adultes?
100	F : oui
101	S : d'accord... combien?
102	F : il/ éh ::: dix
103	S : dix
104	F : oui... ils sont dix
105	S : d'accord... on se dit bonjour dans l'entrée, avant d'entrer à la salle...
106	F : oui
107	S : (...) mais quand on rentre qu'est-ce que je dois faire... alors je prends le temps pour qu'ils s'organisent ?... comment je commence... la classe?
108	F : tu peux donner un peu de temps...
109	S : uhn uhn
110	F : (...) pour... l'organisation... ils parlent beaucoup... ils sont très animés... eh ::: donc... on/ on dit "bonjour" à nouveau... « comment allez-vous? »...
111	S : je parle en français...
112	F : [en français
113	S : (...) avec eux?
114	F : oui
115	S : uhn
116	F : et alors... je commence parce qu' ils n'ont pas beaucoup de vocabulaire... c'est/ c'est/ c'est une classe débutante... donc.. on ne peut pas leur demander le weekend... donc... c'est un peu difficile...
117	S : uhn uhn
118	F : donc... on commence le cours par la correction du devoir...
119	S : uhn uhn

Não encontramos grandes trechos que contém a figura de ação acontecimento passado, apenas pequenos excertos onde se nota um deslocamento temporal importante, como vemos a seguir (trechos da IS1).

74	F : oui... le premier jour j'ai dit "bonjour ::: » j'ai essayé de dire/ ah ::: parler en portug/ en français mais :::: ils ont commencé à parler en portugais
----	--

160	F : il y a/ Il y a/ -- je ne sais pas -- la semaine passée ... par exemple... je pense que trois personnes ont fait les exercices... le devoir...
161	S : ah... d'accord
162	F : trois personnes... ils sont dix

318	F : jusqu'à midi... parce que un jour je/ en fait... l'horloge ne marchait pas... donc le mari de la directrice a dit « mais Francisca pourquoi tu as sor/ tu as laissé les élèves sortir avant que la classe termine ? »
-----	--

Finalmente, é importante mencionar que as figuras de ação na IS não podem ser desprezadas apenas pelos índices linguísticos, uma vez que é o procedimento quem determina boa parte deles, visto que ela requer a injunção por meio do futuro (“tu vas faire”).

Apesar de não termos feito uma análise minuciosa das figuras de ação nos diários (como fizemos nas entrevistas de IS), notamos a presença da figura de ação acontecimento passado em todos os diários – o que era de se esperar nesses textos-, como vemos abaixo:

Comecei a aula de quinta-feira perguntando como tinha sido “le congé”, já que não tivemos aulas nas últimas quinta-feira (15/11) e terça-feira (20/11). Além disso, precisei faltar na aula de terça-feira (13/11).

(Diário 1)

As correções dos exercícios foram um pouco mais tensas, isso porque o Eduardo decidiu criticar quase todos os enunciados e os exercícios preparados pela escola.
--

(Diário 18)

No entanto, a partir do diário 3, há a presença de algumas figuras de ação experiência, como vemos nos excertos a seguir.

Pedi, como de costume, para cada aluna ir até a lousa para escrever a resposta. Faço isso porque desde a primeira vez que fiz, percebi que elas gostam. Também acho que é uma maneira de não ficar sentadas o tempo todo.

(Figura de ação experiência – diário 3)

Eu prefiro trabalhar com alunos que compreendem bem rápido os conteúdos, assim tenho uma visão positiva do meu trabalho. Quando o aluno não “anda” parece que o trabalho não está sendo feito.
--

(Figura de ação experiência – diário 12)

Levantamos a hipótese de que a presença das figuras de ação experiência nos diários de Francisca, além da presença esperada da figura de ação acontecimento passado, pode mostrar que, aos poucos, ela sai da situação de apenas relatar o que aconteceu e vai mostrando a cristalização das experiências vividas.

6. Comparando os dados

A seguir, apresentamos um quadro comparativo dos três conjuntos de dados que compuseram esta pesquisa, buscando elucidar de maneira visível suas principais características contextuais, discursivas e linguísticas.

	Textos de orientação	Instruções ao Sósia	Diários
Contextos	Produzidos pela proprietária-coordenadora-professora e por uma professora experiente à professora recém-contratada	Produzidos pela professora iniciante à sósia, contendo as instruções da atividade de trabalho em uma substituição hipotética	Produzidos pela professora iniciante a ela mesma, buscando registrar as impressões e sentimentos das aulas dadas.
Conteúdos Temáticos	O que deve ser feito nas aulas.	O que a sósia deve realizar nas aulas, para que a substituição não fosse percebida.	Impressões e sentimentos da professora de suas aulas.
Tipos de Discurso	Misto de discurso teórico com discurso interativo.	- Discurso Interativo (predominante) - Relato Interativo	- Relato Interativo - Discurso Interativo
Sequências	Injuntivas e descritivas	Dialogais	Explicativas
Conexão	- Itens - Pontos finais - Traços	Conectores orais	-Pontos finais - Vírgulas - e, então, além disso, mesmo assim, mas, apesar de.
Coesão Nominal	Figura do professor retomada por “prof”, “nous”, “vous” e “on”.	Retomada dos protagonistas da situação de trabalho da professora iniciante através de pronomes pessoais.	Figuras humanas retomadas por desinências verbais e pronomes pessoais.
Coesão Verbal	Predominância de verbos no infinitivo.	Maioria dos verbos conjugados no presente do indicativo.	- presente - pretérito perfeito - pretérito imperfeito, - mais que perfeito composto, - futuro do pretérito - verbos no gerúndio
Modalizações	Apreciativas Deônticas	Apreciativas Deônticas Lógicas	Apreciativas Lógicas
Vozes	- Institucional - Coletivo de professores - Proprietária-coordenadora-professora - Professora experiente da escola	- Professora iniciante - Colega professora participante da IS - Sósia - Alunos - Didática das línguas - Professora-coordenadora-professora	- Professora iniciante - Alunos
Figuras de ação		Predominância de figura ação canônica e experiência	Predominância da figura de ação acontecimento passado e experiência.

Tabela 14: Comparação dos três conjuntos de dados

Passamos, a seguir, ao capítulo das Considerações Finais.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainsi, pour la psychologie, l'interprétation n'est pas seulement une amère nécessité, c'est aussi un procédé de connaissance libérateur, fondamentalement fécond, un salto vitale qui devient un salto mortale pour les mauvais sauteurs

Vygotski

Neste capítulo, apresentamos a discussão dos resultados obtidos com as análises, interpretando-os de forma a responder a nossas perguntas de pesquisa. Dando continuidade a essas discussões, sintetizamos as conclusões a que chegamos com nossa pesquisa.

1. Discussão dos resultados

Na presente pesquisa, tivemos como objetivo estudar a relação do professor iniciante de FLE com sua atividade e seu posicionamento diante das orientações/prescrições para seu trabalho. A partir das análises realizadas, discutiremos acerca de seus resultados buscando responder às perguntas de pesquisa que orientaram nosso estudo.

1. Qual o papel das prescrições no trabalho do professor iniciante? 1.1. Quais são as prescrições explícitas e implícitas? 1.2. Em que textos elas são veiculadas? 1.3. Qual a relação das prescrições com o trabalho da professora participante?

Para responder à nossa primeira pergunta de pesquisa, faremos a seguir uma discussão que contempla as perguntas delas decorrentes: 1.1, 1.2 e 1.3.

Os documentos de orientação, responsáveis por veicular as prescrições ao trabalho no contexto que analisamos, são o lugar onde se dá a morfogênese do agir (BRONCKART, 2008) do trabalhador. Quando Francisca, a professora participante da presente investigação, entra em contato com esses documentos para poder realizar seu trabalho, ela os modifica, os reconhece, pois os integra em sua própria atividade de trabalho (SAUJAT, 2002). No documento de orientação 1 “trabalho_profs”, em que estão listados os materiais disponíveis ao professor na escola, há a presença do “DVD – VICTOR – fita 23”. Na Instrução ao Sósia, Francisca fala que a proprietária-coordenadora-professora gosta de trabalhar com esse material, que é de fato uma fita VHS. Sabemos que as práticas que a proprietária-coordenadora-professora aprecia devem estar presentes nas aulas dos professores desta escola. No entanto, sabemos que Francisca não gosta dessa prescrição – retomada através da figura de ação ocorrência - especificamente, pois vemos em sua fala a presença da modalização apreciativa negativa “je déteste les fites cassettes” ao se referir ao material em questão,

seguida de uma modalização lógica “je ne sais pas travailler avec la cassette”, como vemos abaixo:

334. F: ça dépend... éh :: bon... il y a quelq/... par exemple... elle travaille :: avec -- -- je déteste les fites cassettes/ les cassettes
335. S : [uhn uhn
336. F: elle aime travailler avec quelques exercices :: avec la cassette et je sais pas :: travailler avec la cassette
337. S : uhn uhn
338. F: [oui...donc on a déjà proposé de... adapter... de changer... de chercher un/ une vidéo de... youtube
339. S : uhn uhn
340. F: mais...
341. S : [mais c'est... c'est avec des musiques ou c'est quoi ?... enregistré sur cette cassette ?
342. F: cette cassette? c'est... c'est une méthode qui s'appelle Victor -- -- je pense -- -- il y a une personne qui dit « ah Victor... on va apprendre le français:: » donc... ()
343. S : [ce sont des dialogues? ce sont des dialogues?
344. F: oui
345. S : et je ne peux pas au moins transformer cette cassette-là en pen drive -- -- je ne sais pas -- -- ou d'autre chose, non ?... je ne peux pas prendre ça et faire une copie ?... pour être un plus facile au moins de:... travailler avec le truc....?
346. F: je ne sais pas :: ce qui se passe... ((risos))
347. S : non ?
348. F: non... mais ::... mais même si:: si on passe... éh... par le cd, dvd -- -- je ne sais pas -- c'est la même chose
349. S : uhn uhn... uhn uhn
350. F: ((risos)) c'est la même chose... le contenu :: ne change pas
351. S : et si je présente... et si cela est prévu pour mon travail d'utiliser ce truc-là... et je trouve un autre :: ... un autre enregistrement... et j'emmène en classe ...(oui)... et je n'utilise pas le truc là... ça va me poser des problèmes ? qui :: d'abord qui va savoir que je fais ça ?
352. F: [oui... elle ne va pas savoir...()
donc... en fait... une chose... éh... une fois... éh... pendant une réunion une professeure a dit... éh :: « tu ne discutes pas avec la :: directrice...
353. S : [uhn uhn
354. F : dans la classe tu fais ce que tu veux »

(Instruções de Francisca à Sósia – IS1)

Vemos o mesmo incômodo de Francisca frente à essa prescrição – representada pela modalização deontica “ter que” no excerto de um diário de aula abaixo:

O que tem me incomodado um pouco é ter que utilizar fitas cassetes na aula. Não sei muito bem manuseá-las.

(Diário 12)

A prescrição de usar a fita VHS existe e faz Francisca sofrer, visto que ela afirma não gostar nem saber usá-las. Entretanto, uma colega professora, ao dizer-lhe que ela não deve

discutir com a proprietária-coordenadora-professora – pois provavelmente ela não aceitará sugestões dos professores – e em suas aulas fazer o que ela quiser, julgar melhor, mostra-lhe uma outra maneira de realizar seu trabalho, ampliando assim o poder de agir de Francisca. Vemos que a reconcepção de sua atividade de trabalho acontece, embora não sem dificuldades, visto que a reconcepção feita pelo trabalhador é inerente às situações de trabalho, pois este busca sempre a eficácia de sua atividade (CLOT, 2010).

As prescrições explícitas existentes no contexto de trabalho de Francisca são veiculadas pelos quatro documentos de orientação analisados, que, como vimos através das análises, restritivos e pouco modalizados em seu diálogo com os professores. O uso de verbos no infinitivo ou nominalizações mostra o quanto esses documentos prescrevem a ação do professor iniciante, deixando pouca margem para modificações consideradas interessantes e enriquecedoras para o ensino pelos professores. Desse modo, o espaço para Francisca exercer sua criatividade nas atividades que realiza é pequeno, não permitindo que ela se coloque no que faz, e conseqüentemente, impedindo que ela se reconheça em seu trabalho. O não-reconhecimento em sua atividade profissional provoca-lhe o sentimento de não estar realizando bem suas atividades, o sentimento do *bien-fait* do qual nos fala Clot (2010). Sem a sensação de fazer bem seu trabalho, não há o bem-estar, o *bien-être* (CLOT, 2010), o que tem influência na saúde do trabalhador. Nesse contexto, o poder de agir de Francisca está comprometido e a saúde no trabalho prejudicada.

De fato, no contexto de trabalho de Francisca, as prescrições explícitas são bastante restritivas, uma vez que encontramos em todos os documentos de orientação a presença de modalizações deônticas representadas por verbos no infinitivo, conforme mostramos nas análises. Indicando o “dever fazer” do professor, essa característica linguístico-discursiva revela o forte grau injuntivo desses documentos e limitador do poder de ação do professor em relação ao que ele pode fazer para adaptar as prescrições à sua situação de trabalho.

Observamos, ainda, que há a vigilância da execução das prescrições explícitas na situação de trabalho de nossa professora participante. Nesse contexto, vimos, através das Instruções ao Sósia e dos diários de aula, que há uma série de prescrições implícitas, nos mostrando que as prescrições explícitas devem ser seguidas à risca, já que são controladas pela direção. Frente a esse forte controle, não é possível que Francisca lance mão de outras maneiras de realizar seu trabalho, para atingir a eficácia da qual nos fala a ergonomia. Em outras palavras, Francisca não mostra o sentimento de que está realizando bem seu trabalho,

ensinar a língua francesa para seus alunos, o que podemos ver abaixo através da modalização apreciativa negativa “pesada”.

Achei a aula um pouco pesada. Trabalhamos com os adjetivos possessivos e os verbos do 3º grupo. Acho que preparamos muitos exercícios escritos e nenhum oral.

(Diário 9)

Nesse excerto, a desinência verbal correspondente à primeira pessoa do plural (nós) faz menção a pessoas diferentes. No verbo “trabalhamos”, vemos que quem trabalhou os exercícios em aula foi Francisca junto a seus alunos. Já em “preparamos”, o pronome pessoal “nós” refere-se a Francisca e a proprietária-coordenadora-professora, com quem Francisca preparava todas as aulas. A modalização apreciativa negativa de Francisca faz referência às atividades realizadas em sua aula, mas não decididas por ela, e sim pela proprietária-coordenadora-professora, revelando seu descontentamento com sua atividade de trabalho, possivelmente por não poder realizar as atividades que ela julgasse mais apropriadas – nesse caso, não pode ter em aula nenhum exercício oral, já que a proprietária-coordenadora-professora não o inseriu na preparação da aula.

Com efeito, vimos, em vários momentos das IS, que Francisca realiza atividades em seu trabalho das quais ela não gosta nem acredita serem positivas para o aprendizado dos alunos, como no excerto abaixo:

- avis
- 187. M tu aimes ce schéma là que tu mets en tableau?
 - 188. F je pense que c'est un peu long
 - 189. M mais tu le fais
 - 190. F plus ou moins
 - 191. M d'accord
 - 192. F donc je j'élimine quelques choses parce qu'il y a beaucoup d'informations à mon avis
 - 193. M et:: mais j'ai une autre question
 - 194. F je dois le:: je dois le suis suivre
 - 195. M suivre
 - 196. F [suivre ? je dois le suivre
 - 197. S ça c'est une prescription aussi?
 - 198. F oui
 - 199. S ça a été demandé en réunion? de faire ce schéma-là?
 - 200. F c'est pas (sic) en réunion exactement mais j'ai:: j'ai vu le cours... donc si tu as vu le cours le professeur a travaillé avec avec les verbes d'appréciation avant de trav/ avant de travailler avec le point langue tu dois faire la même la même chose

(Discussão IS2)

Observamos, a partir do excerto acima, que além da execução das prescrições explícitas presentes nos documentos de orientação, Francisca deve reproduzir em suas aulas tudo o que viu em seu estágio de observação, funcionando este também como uma prescrição implícita. Nesse sentido, a execução da aula seguindo o que foi demonstrado no estágio é alvo de controle e vigilância. Isso fica claro nas IS a partir do uso de modalizações deônticas ao Francisca se referir a ele, quanto à obrigação de efetuar-lo logo ao ser contratada pela escola e ao emprego do futuro perifrástico (*tu vas faire*) indicando-os as injunções presentes na atividade de trabalho de nossa professora participante, conforme observamos abaixo.

204. M et:: voilà c'est la dernière question... quand::... tu quand tu as observé ces cours-là de l'autre prof il a mis cette (sic) truc au tableau il t'a dit quelque chose:: à la fin un peu comme "tu en as regardé il est bien ce tableau-là que tu dois faire dans tes cours" ou non?
 205. F non
 206. M d'accord e si tu:: tu en avais pas::... pris... des notes... de ce tableau? comment comment tu le ferais?
 207. F je
 208. M [c'est c'est c'est obligatoire de prendre des notes?
 209. F oui c'est une consigne aussi
 210. M d'accord
 211. F tu vas observer le cours et tu vas not/prendre des notes
 212. M ah:: d'accord c'est pas (sic)... oui
 213. F [tu vas noter tout ce que la professeure:: va faire parce que tu vas faire la même/ la même chose la même explication le tableau c'est toujours::... presque la même chose

(Discussão – IS2)

A seguir, outro momento em que vemos as prescrições implícitas vindas do estágio de observação tolher o poder de agir de Francisca.

226. S et juste là un doute un doute une doute... c'est avec toi même qu'ils vont passer à l'examen oral?
 227. F [non... un autre professeur
 228. S ah c'est avec autre prof
 229. F uhum
 230. M mais le prof::... tout le/ tout le prof doivent les bien le::... eh:: bien les entrainer?
 231. F oui
 232. M ah::
 233. F parce qu'on regarde le cours d'autres professeur et on on fait ça
 234. M d'accord
 235. F donc tout le monde va
 236. M ah d'accord
 237. F pratiquer avec les élèves presque tout le cours

(Retorno ao Coletivo – IS2)

Vemos, nesse momento da entrevista, que Francisca deixa claro que os professores devem simular a prova oral com seus alunos, pois todos o fazem, não por ser uma atividade enriquecedora para o aprendizado dos alunos ou uma estratégia didática que ela julga interessante. Novamente, Francisca não realiza o que acha melhor em seu trabalho, e sim, o que deve ser feito segundo as orientações da escola. Por isso, ela acaba não reconcebendo a prescrição ou, em outras palavras, exercendo seu poder de agir.

Em suma, Francisca demonstra, nos textos das IS, uma grande quantidade de modalizações deônticas ligadas às prescrições implícitas e explícitas em seu contexto de trabalho. Vemos, também, que as prescrições estão, muitas vezes, associadas às modalizações apreciativas com valor negativo, o que notamos também nos diários de aula. De fato, todas as prescrições existentes nesse contexto de trabalho, tanto as explícitas como as implícitas, operam limitando o poder de agir de Francisca. Como apontamos na Fundamentação Teórica, é pelo trabalho que o sujeito consegue se inscrever numa obra coletiva e, ao mesmo tempo, personalizar-se. Portanto, toda forma de impedimento da atividade induz a uma imobilização do dinamismo interno do sujeito, de sua energia vital (BENDASSOLLI, 2011). Desprovido do objeto em que investir esta última, o sujeito se esvazia, se retrai, perde a experiência do significado. Com o poder de agir tolhido, seguindo o que nos mostra Clot (2008; 2010), a saúde da professora em sua atividade profissional está prejudicada, pois sofrimento no trabalho é causado, principalmente, pela amputação do poder de agir do sujeito, e não pela incapacidade deste último de fazer face às exigências da organização do trabalho.

No entanto, nem todas as prescrições são negativas para o professor. Amigues (2004) afirma que as prescrições fortes e não vagas são importantes para o professor iniciante, pois ajudam-no a saber o que fazer ou não em seu trabalho. Vimos, no contexto profissional de Francisca, que uma prescrição explícita pode ajudar o professor a realizar seu trabalho. Por exemplo, o documento de orientação “*Annexe Tableau – cahier de verbes*” contém uma maneira possível de ensinar e sistematizar a conjugação verbal da língua francesa aos alunos que pode ajudar a professora iniciante em sua prática. Observamos ainda, a partir das análises, que os alunos também são agentes prescritores no trabalho de Francisca, produzindo prescrições implícitas. Ela imagina como eles se sentirão com a realização de determinada atividade em aula e pauta sua ação através desse sentimento, preocupada com a satisfação dos alunos, como observamos abaixo, com dois excertos do diário 1:

Não prolonguei muito a conversa por dois motivos: primeiro porque, como [os alunos] são iniciantes, elas falam em português as ações do passado; segundo porque me lembrei de que em quase todas as aulas das turmas de adulto e adolescente que estão aprendendo o *passé composé* e o *futur proche* os professores perguntam como foi o final de semana passado e quais são os planos para o próximo final de semana. Então pensei que pode ser cansativo e chato [os alunos] ouvirem desde já as mesmas perguntas.

(Diário 1)

Num momento, quando corrigíamos oralmente uns exercícios, uma das alunas disse que parecia uma gravação quando eu repetia: “*très bien*” para cada acerto do exercício. Isso a princípio me incomodou, fiquei preocupada em parecer superficial e sem sentido o meu *très bien*. Em tom de brincadeira comecei a variar as expressões, usei *parfait*, *excellent* etc. olhando para ela e sorrindo, ela sorriu. Isso me fez pensar o quanto os alunos nos avaliam o tempo todo, alguns têm coragem de falar, outros não.

(Diário 1)

No excerto acima, a modalização lógica (“pensei que pode ser cansativo e chato”), referente ao grau de verdade e de possibilidade do enunciado, e apreciativa (“Isso a princípio me incomodou, fiquei preocupada em parecer superficial e sem sentido”), responsável por expressar o julgamento mais subjetivo referente ao enunciado, mostram o que Francisca pensa e como ela se sente frente aos alunos, prescritores implícitos de sua atividade.

O estágio de observação das aulas de seus colegas professores, realizado por Francisca ao ser contratada pela escola, também pode ser encarado de um ponto de vista positivo, ainda que seja um local de onde emergem prescrições para o trabalho. Saujat (2004) afirma que o professor iniciante, ao observar as maneiras de fazer de colegas mais experientes, vai copiando-as até se apropriar delas e estabelecer sua própria maneira de executá-las, seu estilo de realizá-las. O estágio de observação permitiu que Francisca entrasse em contato com os gestos profissionais do *métier* de professor de francês que circulam em sua esfera de trabalho, ou seja que fazem parte do gênero profissional. Conforme foi se apropriando deles, Francisca foi desenvolvendo também sua própria maneira de os desempenhar, conforme vemos a seguir:

Em seguida, fizemos a situação do *Touriste Grec* (diálogo do livro *Archipel*). Por conta do tempo, não fiz como a professora que observei. Ela passou várias vezes o áudio sem a transcrição e várias vezes com a transcrição, para que depois os alunos pudessem memorizar o diálogo e atuar. Eu passei o áudio três vezes apenas, tentei deixar a atividade mais rápida. Gostei das apresentações, os alunos improvisaram, riram...

(Diário 20)

Notamos, a partir do excerto acima, que Francisca se coloca como protagonista de uma ação, representada por sua colocação em 1ª pessoa e como enunciativa do texto, em oposição à professora que ela observou, que aparece como referente no texto. Assim, Francisca demonstra que domina o gesto profissional de usar diálogos do livro *Archipel*,

atividade que deve ser realizada nas aulas desta escola. Entretanto, Francisca encontra sua própria maneira de executá-la, diferente daquela com a qual teve contato durante seu estágio de observação, tendo concebido, assim, sua forma pessoal de realizar esse gesto.

Francisca acredita que, ainda que os gestos profissionais devam ser realizados identicamente por todos os professores da escola em suas aulas – devido à vontade da coordenadora – os professores encontraram estilos particulares de executá-los, o que os diferencia nesse contexto de ensino, conforme vemos no trecho abaixo:

98	M : mais ::: tu sais ce qui m'étonne ? parce que vous faites la même chose... en même temps... exactement... ((riso)) qu'est-ce qu'un prof... a de différent :... enfin... en quoi un prof peut être différent de l'autre si vous faites la même chose... de la même manière... en même temps ?
99	F : oui
100	M : parce que ::: les élèves préfèrent... les uns aux autres
101	F : oui... c'est vrai
102	M : nous aussi... mais si vous faites la même chose en même temps... de la même manière ((rindo))
103	F : je pense que/ même comme ça c'est différent...
104	M : mais pourquoi ?
105	F : je ne sais pas – il y a des profs qui sont plus animés ::: d'autres plus sérieux ::: -- je ne sais pas
106	M : parce que ::: à mon avis ce qu'un prof/ un prof de/ enfin... être différent de l'autre... c'est aussi le genre d'activité qu'il fait ::: ahn... quoi d'autre ? la façon/ la façon de le faire... mais si c'est tout décidé en avance...
107	F : je pense qu'elle ne veut pas... des choses différentes... elle/ elle a déjà dit... ahn... « je veux::: »... comment elle a dit ? « je voudrais que/ que vous fassiez la même chose que je faisais»
108	M : d'accord
109	S : la même chose qu'elle faisait il y a vingt-cinq ans ?
110	F : oui
111	S : c'est-à-dire... la répétition identique ()
112	M : voilà
113	F : c'est pour ça qu'on observe le cours avant de commencer à travailler
- (Discussão – IS1)

Nesse excerto, vemos a voz da coordenadora, que é retomada por Francisca por meio do discurso direto, explicitando o que Francisca acha que ela gostaria que os professores fizessem. Por meio do uso de modalizações lógicas, Francisca diz que a coordenadora gostaria de ter uma repetição do que ela fazia quando dava aulas no início da sua carreira. Ao mesmo tempo, Francisca utiliza pronomes de 1ª pessoa do singular, que marcam sua maneira de fazer em relação à professora que observa. Nesse sentido, podemos observar o que diz Saujat (2004) sobre a apropriação dos gestos do *métier*, que passam de gestos de outrem a gestos seus. Dessa maneira, vemos que a prescrição sobre o agir de Francisca, através da repetição

dos gestos profissionais de alguns professores, pode fazer com que ela tenha um repertório a partir do qual ela vai criar seus próprios gestos. Desse modo, a prescrição é essencial para o desenvolvimento do poder de agir do professor iniciante. Para Clot (2008), o profissional novato – no nosso caso, a professora – para trabalhar, aprende a equilibrar as diferenças vindas do social, as possíveis maneiras de fazer existentes no coletivo, (do qual também faz parte a proprietária-coordenadora-professora), usando o funcionamento de uma para transformar a outra. O poder de agir é o esplendor da atividade do sujeito, o que lhe permite produzir novos objetos da atividade, novos instrumentos, novos públicos, novas instituições do *métier* que vão transformar, finalmente, a prescrição.

As prescrições no trabalho do professor iniciante exercem, portanto, dois papéis: sua execução, sob a vigilância das esferas de coordenação que não aceita sua reconcepção, tolhe o poder de agir do professor novato. No entanto, se o professor puder reconcebê-las, adaptando-as à sua situação de trabalho, elas podem lhe proporcionar o aprendizado e ampliação dos gestos do *métier*. Em outras palavras, ao mesmo tempo que elas podem limitar o poder de agir do profissional, elas são capazes também de ajudar o professor a ampliá-lo, desde que sua reconcepção seja permitida e, mesmo, encorajada.

As prescrições explícitas, veiculadas nos documentos de orientação existentes na situação de trabalho do professor iniciante, dizem o que este profissional deve conhecer em termos de material referente ao ensino de FLE e à sequência de atividades que ele deve realizar em sua aula. As prescrições implícitas, veiculadas nas Instruções ao Sósia e nos diários de aula, elucidam ao professor iniciante que ele deve reproduzir exatamente em sua prática o que viu da prática dos outros professores, pertencentes ao coletivo profissional do contexto em questão, e o que a esfera de coordenação aprecia e deseja.

Em nosso contexto de pesquisa, a professora novata, ao se relacionar com as prescrições, tem seu poder de agir prejudicado, uma vez que não encontra espaço para exercer, em sua atividade de trabalho, aquilo que julga pertinente e eficaz e sente que seus esforços são em vão. Dessa forma, ela pode, inclusive, ter sua saúde no trabalho afetada. Simultaneamente, ela encontra, com o auxílio do coletivo de trabalho, recursos para esquivar-se das prescrições restritivas e colocar-se em sua atividade, se reconhecendo dela e atingindo sua eficácia no trabalho.

2. *Quais são os “protagonistas” na situação de trabalho da professora iniciante? Como eles são representados nos e pelos textos coletados e produzidos em sua situação de trabalho? Quais são suas funções?*

Vimos, a partir das análises, que os alunos, a coordenadora pedagógica e o coletivo de professores da instituição são os protagonistas na situação de trabalho do professor iniciante. Isso é demonstrado pela presença de pronomes pessoais e pelas séries coesivas, como vemos abaixo:

Protagonistas na situação de trabalho	Pronomes pessoais e séries coesivas
Alunos	Ils; eux; les; les élèves; alunas; alunos; minhas alunas; uma delas; ela; elas; uma aluna; a colega; a menina; cada aluna; todas.
Coordenadora Pedagógica	Elle; directrice; diretora da escola.
Coletivo de professores	Autre professeur; les profs; tout le monde; les gens; ils; nous; on; Lígia; prof. Patrícia; outros professores.

Tabela 15: Protagonistas na situação de trabalho

Conforme discutimos na resposta de nossa primeira pergunta de pesquisa, os alunos são prescritores do trabalho de Francisca, apresentando-lhe prescrições implícitas. Eles são representados de diferentes formas e em vários momentos, como apontamos acima. Tendo aparecido sobretudo nos diários de aula, o aluno é considerado agente prescritor do trabalho da professora iniciante uma vez que ela volta sua prática a ele, buscando que sua aula lhe seja agradável e que ele aprenda os conteúdos abordados em aula. Nossa hipótese é confirmada pela retomada da voz dos alunos nos diários de aula, como mostrado no excerto abaixo:

(...) Mas Eduardo permaneceu sério e quando perguntei se eles gostavam desse tipo de humor, ele foi logo dizendo que achava muito repetitivo e por isso não gostava. Então comecei a ficar um pouco incomodada com o fato de o aluno continuar muito sério durante toda a aula, fiquei pensando: Será que ele não está gostando? Estou falando bem o francês? Estou explicando adequadamente o conteúdo? Minha aula está chata?

(Diário 6)

A partir da atitude dos alunos em aula, Francisca se questiona sobre sua prática e se está sendo eficaz nas atividades que realiza. Assim, o aluno é responsável pela mudança do agir da professora. Se caso ela julgar que não está agindo bem, é a partir da resposta dos alunos que ela altera suas práticas, mudando sua maneira de agir. Dessa maneira, vemos que a professora pauta suas ações – que realizou e que vai realizar - sempre buscando a satisfação e o contentamento dos alunos. Lousada (2011) afirma, a partir de seus estudos sobre o *métier* do professor de francês, que a voz do aluno está associada a um desejo expresso de mudança de agir do professor.

Comecei a aula um pouco nervosa de novo, porque a secretária avisou um pouco antes da aula começar que eu teria mais duas alunas novas. Veio a preocupação de retomar os conteúdos e ao mesmo tempo não ficar cansativo para os outros. Mas felizmente, após as apresentações pude observar que as duas pegam rápido o conteúdo. Então, não fiz uma revisão geral, mas só com as apresentações.

(Diário 20)

No trecho acima, observamos, por meio das modalizações apreciativas negativas (um pouco nervosa), que foi a preocupação que a retomada dos conteúdos já trabalhados com as novas alunas não fosse cansativa para os outros alunos que fez com que Francisca decidisse fazer a revisão apenas da apresentação já anteriormente trabalhada, e não a revisão geral, detalhada de todos os conteúdos abordados em momentos interiores. É a categoria das modalizações apreciativas positivas (felizmente), que nos permite perceber que, mais uma vez, Francisca toma uma decisão durante a aula que possivelmente a diferencia das outras professoras da escola que conhece. Embora apresentada inicialmente como desconforto, a decisão de Francisca a reconforta, provavelmente por se encontrar mais perto de uma maneira de agir própria, fruto de suas decisões contextualizadas em sua situação de trabalho. Nesse sentido, temos novamente uma tentativa de Fernanda de desenvolver ações próprias, adaptadas à sua situação de trabalho, aproximando-se do que diz Saujat (2004) sobre a apropriação de gestos de outros, pelo professor iniciante, até que estes se diferenciem e se tornem gestos seus.

A coordenadora pedagógica, que tem o status de proprietária-coordenadora-professora, é outra protagonista na situação de trabalho do professor iniciante de francês, sendo também prescritora de prescrições implícitas. Vejamos alguns excertos que mostram: o uso de uma ficha pré-estabelecida pela coordenadora (IS1); a instrução (da escola e, portanto, da coordenadora) de fazer todos os exercícios (IS2); a preparação da aula baseada na explicação

da coordenadora (diário 11); explicação do ponto gramatical segundo a instrução da diretora (diário 17):

321. S : et je donne un devoir pour la semaine suivante ?
322. F: oui
323. S : je les explique ? comment je dois faire?
324. F: il y a le livre de cahier d'exercices... donc... on a travaillé quelques points grammaticaux... donc tu vas choisir les exercices correspondants pour la semaine prochaine
325. S : ah d'accord... uhn uhn... toujours en suivant la fiche :: préétablie ?
326. F: oui
327. S : c'est la directrice qui a organisé cette fiche?
328. F: oui
329. S : oui?
330. F: en réunion avec nous mais... c'est elle qui décide
331. S : c'est elle qui décide?
332. F: oui

(Instruções de Francisca – IS1)

55. M d'accord et une autre chose:: tu leur as expliqué le point langue les verbes d'appréciation les articles définis:: je sais pas quoi (sic) au tableau
56. F oui
57. M donc tu as mis la liste des verbes d'appréciation c'est ça
58. F oui
59. M pourquoi est-ce que après tu as dû faire lire le point langue si c'est exactement la même chose?
60. F parce que la consigne pour le prof c'est de faire... toutes les activités
61. M d'accord
62. F de ne pas sauter les activités... on a décidé en réunion de sauter quel/sauter quelques exercices mais ça c'est c'est pour le faire

(Discussão IS2)

Foi pensando nisso, que preparei minha aula, com base no que foi estipulado pela diretora, é claro.

(Diário 11)

Primeiro porque um pouco antes da aula a diretora me explicou como ela gostaria que eu explicasse o ponto gramatical da aula. Não tive muito tempo para analisar o esquema que ela fez. Apesar de ter estudado antes como eu iria explicar, decidi seguir o modelo que ela me passou.

(Diário 17)

Como vimos, todas as prescrições acima estão ligadas às instruções da proprietária-coordenadora-professora, o que mostra que seu papel como protagonista é preponderante na situação de trabalho de Francisca. De fato, como apresentado nas análises, ela é a enunciatrice de todos os documentos de orientação, se pensarmos que o macro-enunciador de todos eles, é

a escola e, conseqüentemente, sua proprietária. Vemos, também, uma modalização lógica de alto grau de certeza, utilizada por Francisca no diário 11 (é claro), o que explicita que as aulas são sempre determinadas pela proprietária-coordenadora-professora. Ao mesmo tempo, vemos uma pequena oposição às prescrições da coordenadora, já que, na reunião relatada no 3º excerto, compreendemos que, provavelmente, o coletivo de professores da escola decidiu em reunião não seguir todos os exercícios do livro. Trataremos do coletivo de professores como protagonista mais à frente.

Apesar de existirem reuniões pedagógicas na escola – em que, normalmente, os professores discutem sobre suas práticas pedagógicas e aulas, compartilhando conhecimentos e maneiras de fazer - no contexto de Francisca é a proprietária-coordenadora-professora quem decide tudo o que será trabalhado nas aulas de todos os níveis. Consideramos que a proprietária-coordenadora-professora é a responsável por prescrições implícitas, pois não foi dito diretamente à Francisca nem encontramos em nenhum dos documentos de orientação que os professores devem fazer exatamente o que ela deseja e decide. No entanto, vemos abaixo que obedecer às decisões da coordenadora faz parte dos saberes partilhados pelos professores, uma vez que a própria coordenadora já o disse. A categoria de inserção de vozes, por meio do discurso indireto, permite verbalizar a voz da coordenadora associada ao verbo “querer” (je veux, je voudrais) e à sua maneira de fazer:

107	F : je pense qu'elle ne veut pas... des choses différentes... elle/ elle a déjà dit... ahn... « je veux ::: »... comment elle a dit ? « je voudrais que/ que vous fassiez la même chose que je faisais »
108	M : d'accord
109	S : la même chose qu'elle faisait il y a vingt-cinq ans ?
110	F : oui
111	S : c'est-à-dire... la répétition identique ()
112	M : voilà

(Discussão IS1)

A proprietária-coordenadora-professora ainda verifica a execução das prescrições, explícitas e implícitas, como podemos ver no excerto abaixo.

134 M : oui... mon Dieu... et ::: ce que j'allais te demander aussi... est-ce QUE... parfois... elle vient voir tes cours... comme ta coordinatrice ?

135 F : non

136 M : jamais

137 F : non jamais

138 M : même si tu le demande ?

139 F : ((silêncio)) je n'ai jamais demandé

140 M : [par exemple/

141 F : mais/ mais – je ne sais pas – je pense que... elle ::: d'une forme elle sait ce qui/ ce qui se passe dans la salle de classe... je ne sais pas comment...

142 M : d'accord

143 F : s'il y a une.... une chose pour enregistrer – je ne sais pas

144 M : ((risos))

145 S : comment (ça/ explique) je n'ai pas compris... elle ne vient pas... mais elle sait tout ce qui se passe dans la salle ?

146 F : oui... je ne sais pas... elle devine les choses... elle devine

147 S : par exemple ?

148 F : on parle avec les autres profs « ah... je disais ça en salle de classe... et après je suis sortie de la classe et elle disait la même chose... »

149 M : tu penses qu'elle devine...

150 F : [non

151 M : (...) ou qu'elle vous filme ?

152 F : oui oui ((risos))

153 M : ((risos)) non parce que/

154 F : [ce sont beaucoup des choses pour deviner

155 S : ah... et tu as passé déjà par une situation (sic) ::: où elle a répété ou elle a dit la même chose que tu as dit...

156 F : [oui

157 S : (...) dans la salle de classe ?

158 F : oui... une élève a demandé de travailler avec une situation dans un restaurant... ((mudou o tom de voz)) « ah... nous pouvons faire une situation de restaurant ou ::: une situation d'achats » et je disais « ah non on va travailler » -- parce que... éh...on doit continuer/ on doit suivre le/... la séquence...

159 S : uhn uhn

160 F : parce que après l'épreuve (les élèves demandent des choses) ((mudou o tom da voz)) « ah... après on travaille ça »

161 S : les examens... tu dis?

162 F : oui... les examens... et ::: j'ai dit « ah ::: après on travaille ça.. on continue » et elle a demandé/ un jour elle a dit ((mudou o tom de voz)) « ah Fernanda tu peux travailler d'autres choses... ils voyagent beaucoup :: tu peux travailler avec des situations réelles

163 M : AH ((exclamativa))... ((risos)) elle prévoit la fiche...

164 F : oui

165 M : (...) très stricte et fermée... après :: on sait pas comment :: elle écoute...

166 F : [oui

167 M : (...) enfin... elle devine...

168 F : ((risos))

(Discussão – IS1)

Como vimos nesse excerto e em nossas análises, a grande frequência da inserção da voz da coordenadora nas instruções ao sósia e discussões permite compreender que ela é uma protagonista sempre presente e origem das prescrições, tanto implícitas quanto explícitas.

Cabe ao professor, dessa forma, colocar em prática as escolhas e decisões da proprietária-coordenadora-professora se eles quiserem conservar o emprego nessa instituição escolar. É a proprietária-coordenadora-professora que é a responsável, além de verificar o seguimento das prescrições, pelas contratações e demissões do corpo docente de sua escola. Logo, compreendemos que os professores não têm muitas opções, a não ser dar aulas como a coordenadora instrui, o que implica em uma restrição de seu poder de agir (CLOT, 2008). Embora isso não seja dito de maneira explícita, o não-seguimento das prescrições vai ao encontro das orientações da coordenadora e essa atitude poderia causar seu descontentamento e possível demissão do professor.

Porém, apesar de saber que o mais seguro é seguir as prescrições da proprietária-coordenadora-professora, fazer em aula o que ela deseja muitas vezes incomoda Francisca. Esse descontentamento aparece várias vezes em nossas análises por meio de modalizações apreciativas negativas (je **déteste** les cassettes – turno 334) e mesmo de maneira explícita, em um dos diários, conforme vemos abaixo:

O que tem me incomodado um pouco é ter que utilizar fitas cassetes na aula. Não sei muito bem manuseá-las.
--

(Diário 12)

No excerto acima, vemos o valor do verbo “incomodar” referindo-se às fitas cassete e, também, uma modalização lógica (saber) na negativa, expressando a dificuldade de Francisca em usar esse material que pertence ao repertório de recursos didáticos da coordenadora e não seu. A partir desses exemplos, compreendemos que esse incômodo, esse desconforto em relação à maneira de executar seu trabalho, é provocado pelo fato de que Francisca não pode reconhecer as prescrições, adaptá-las a si e a seu contexto, o que seria natural em qualquer situação de trabalho (AMIGUES, 2004). Sendo assim, levantamos a hipótese de que essa situação, em que a coordenadora tem papel preponderante em todas as prescrições, causa resíduos em seu trabalho, nos dizeres de Clot (2001), tolhendo seu poder de agir e podendo prejudicar sua saúde no trabalho (CLOT, 2008). Lembremos que, para Clot (2013), não há bem-estar sem “bem-fazer”. Como apontamos em nossa Fundamentação Teórica, o trabalho bem feito, para o trabalhador, é “atingir os objetivos que ele se deu ou que lhe deram e chegar ainda a um resultado que seja satisfatório aos seus próprios olhos”. Ou, em outras palavras, para não adoecer no trabalho, é necessário se reconhecer em algo, orgulhar-se ao menos um pouco do que faz.

Também como protagonista na situação de trabalho de Francisca, encontramos o coletivo de professores da escola, que aparece por meio da categoria de inserção de vozes nas instruções ao sócia e nas discussões. Os colegas ajudam-na a realizar seu trabalho mostrando-lhe maneiras de esquivar-se da vigilância das prescrições exercida pela proprietária-coordenadora-professora. No excerto abaixo, vemos, em negrito, a voz de um dos professores sobre como lidar com a coordenadora:

351. S : et si je présente... et si cela est prévu pour mon travail d'utiliser ce truc-là... et je trouve un autre :: ... un autre enregistrement... et j'emmène en classe ...(oui)... et je n'utilise pas le truc là... ça va me poser des problèmes ? qui :: d'abord qui va savoir que je fais ça ?
352. F: [oui... elle ne va pas savoir...() donc... en fait... une chose... éh... une fois... éh... pendant une réunion une professeure a dit... éh :: « **tu ne discutes pas avec la :: directrice...**
353. S : [uhn uhn
354. F : **dans la classe tu fais ce que tu veux »**
355. S: AH... d'accord... il y a la fiche mais je peux faire une autre chose ?
356. F: oui
357. S : mais je ne veux pas utilis/
358. F: [mais elle ne peut pas savoir... elle ne peut pas savoir
- (Instruções de Francisca – IS1)

Vimos, acima, que uma colega professora de Francisca aconselha-lhe a não discutir com a proprietária-coordenadora-professora e a fazer o que ela julga mais apropriado em suas aulas. Levantamos a hipótese de que talvez professora que deu esse conselho a Francisca já tenha tentado debater algo de caráter pedagógico com a proprietária-coordenadora-professora e que, face à discussão sem sucesso, tenha decidido agir dessa maneira. O coletivo de professores da esfera de trabalho de Francisca encontrou modos de esquivar-se da vigilância do cumprimento das prescrições que ela não conhecia, o que a ajudou a elaborar outras maneiras de agir em suas aulas que atingissem a eficácia que ela esperava, um ensino da língua francesa que ela acreditasse produtivo. Visto que não é possível mudar a organização do trabalho nesse contexto, os trabalhadores inventam seus modos de fazer para vencerem essa realidade, atuando como um contraponto a ela. Como mostramos anteriormente, uma das prescrições (fazer todos os exercícios do livro) parece ter sido discutida em reunião com os professores, que conseguiram convencer a coordenadora a deixar de fazer algumas atividades. Nesse sentido, vemos que o coletivo tem mais força do que um só professor para mudar, ainda que pouco, as prescrições no trabalho. Como nos indicam Clot, Faïta, Fernandez e Scheller (2000), o coletivo é o único que consegue trazer modificações duráveis para a situação de trabalho. Clot (2001b; 2006a) menciona também que uma das funções do coletivo de trabalho é auxiliar o trabalhador, ajudá-lo na solidão da execução de tarefas. Quanto a Francisca,

vimos que o coletivo possui a função de auxiliá-la a ampliar seu poder de agir (CLOT, 2008) frente às prescrições explícitas e implícitas de seu contexto de trabalho.

Assim, concluímos que existem três protagonistas na situação de trabalho da professora iniciante: a coordenadora pedagógica, os alunos e o coletivo de professores, cada um exercendo um papel diferente em sua atividade de trabalho. Enquanto a coordenadora pedagógica representa a instância da prescrição e da vigilância da realização das prescrições, o coletivo de trabalho exerce o papel de atenuador das prescrições, encontrando, ainda, possíveis soluções para conflitos existentes na situação de trabalho em questão. Finalmente, os alunos também representam a instância da prescrição, sendo, ainda, os causadores das intenções de mudança do agir da professora iniciante.

Passamos, a seguir, às discussões que procuram responder nossa terceira e última pergunta de pesquisa.

3. Qual o papel das Instruções ao Sósia e dos diários na formação do professor iniciante de FLE?

Na Instrução ao Sósia, Francisca forneceu as instruções à sua sósia tendo em vista uma substituição hipotética, procedimento este que aconteceu em determinado momento. Ao dar essas instruções, Francisca teve como destinatária aparente sua sósia, no entanto, sua fala era voltada de fato a ela mesma, visto que a IS é um método indireto que busca que o sujeito se veja através do outro. É o ponto de vista externo, a direção aparente de sua fala à sósia, que faz com que Francisca dirija sua atividade a ela mesma. A dualidade de destinatários da IS (o destinatário aparente da IS e ela-mesma) causa instabilidade ao participante da entrevista. Isso pode ser percebido pela hesitação no uso dos pronomes: enquanto a consigna da instrução é que se use “tu”, vemos que Francisca, muitas vezes, se engana e usa “eu”. Porém, mesmo com esse engano, podemos dizer que a IS provoca o aparecimento de uma fala interior, que pode estar na origem de seu desenvolvimento. Como aponta Clot (2001a), as verbalizações sobre a atividade, dirigidas, em última instância, a si mesmo como um outro, trazem efeitos ao objeto analisado, transformando-o em outra atividade. Para esse autor (CLOT, 2001a), ao se transformar em linguagem, as atividades se reorganizam e se modificam.

Na Instrução ao sósia, encontramos vários momentos em que a professora participante efetua pausas em seu discurso ao falar de sua própria atividade, como podemos ver no trecho abaixo:

25. F [eh::... oui c'est vrai... et et moi je je je::... je fais tout toutes les choses et:: il y a d'autres choses aussi hors du livre ((risos))

(Discussão – IS1)

Segundo mencionamos em nossa Fundamentação Teórica, Marcuschi (1999) nos mostra que as hesitações são representadas por repetições, pausas meditativas e preenchidas e que indicam o planejamento cognitivo do texto da parte do interlocutor. Segundo ele, é possível que “os marcadores de hesitação apareçam preferencialmente nos momentos em que o texto se organiza”. Esses elementos nos ajudam a considerar que, talvez, os momentos das pausas revelem uma possível tomada de consciência de Francisca sobre sua atividade, etapa primeira e necessária ao desenvolvimento do trabalhador, conforme mencionado anteriormente. Novamente, embora não tenhamos pistas concretas de um desenvolvimento da atividade de trabalho de Francisca, podemos inferir que tanto as IS quanto os diários causaram

uma mudança na relação dela com sua própria atividade, o que é potencialmente gerador de desenvolvimento.

Essa construção de um ponto de vista externo é importante para um professor iniciante para que ele possa conhecer melhor sua atividade de trabalho, delimitando traços dessa atividade que são seus e traços de outros, no confronto com a atividade de outro professor. Nessa perspectiva, podemos dizer que Francisca passa a conhecer melhor seus gestos profissionais, os gestos de outros e, assim, ela vai refletindo sobre suas maneiras de fazer e construindo um repertório que reúne vários gestos profissionais, contribuindo para que ela aprenda o gênero profissional próprio ao trabalho do professor. Nos dizeres de Saujat (2004), as IS e os diários permitem que sua atividade de trabalho se construa na tensão entre os gestos profissionais das prescrições, os gestos de outros e os gestos próprios. Ao colocar em confronto todas essas fontes de gestos profissionais, por meio das verbalizações nas IS e nos diários, Francisca constrói pouco a pouco sua própria atividade de trabalho.

Após as instruções, houve um intervalo de tempo até que Francisca as transcrevesse e fizesse uma apreciação por escrito da entrevista, dando origem ao texto comentário. A passagem à escrita apresenta uma importante reelaboração de sentimentos e impressões por parte de quem escreve, contendo o trabalho real do sujeito (CLOT, 2001b). Em seguida, houve novamente um intervalo de tempo até que o retorno à IS acontecesse, em que Francisca, a sócia e a colega professora discutiram de suas práticas e confrontaram suas atividades. A professora participante de nosso estudo não era a mesma que forneceu as instruções à sócia no momento da passagem à escrita nem no momento do retorno à IS, pois, em razão da passagem de tempo e da objetivação proporcionada pela escrita, ela já tinha adquirido um outro olhar sobre sua própria atividade. Isso que ela olhasse sua atividade de um ponto de vista externo, o que pode atuar em seu desenvolvimento. Para citar Clot (2008), trata-se de fazer com que, utilizando a estratégia de um diálogo com o outro, sua própria experiência se torne “estrangeira” para ela. Isso pode ser a causa de uma transformação da atividade, segundo Clot (2008).

Em nosso caso, não podemos dizer ao certo quais foram as transformações concretas da atividade de trabalho de Francisca. Porém, pudemos observar que, entre a 1ª IS e a 2ª IS realizada, há um importante aumento da presença de figuras de ação experiência, o que pode indicar que a professora iniciante mudou sua maneira de se relacionar com sua prática. Em outras palavras, o que, para ela, era um acontecimento único, passa a aparecer como uma

cristalização de experiências, ou seja, mostrando suas maneiras de fazer, seus gestos profissionais e, talvez, seu estilo.

A criação de um ponto de vista externo também exerce papel importante nos diários de aula. Neles, a destinatária primeira é a própria Francisca: ela escreve, em primeira instância, a ela mesma, procedimento este permeado de importante reelaboração dos sentimentos e impressões do vivido, assim como a produção do texto comentário na IS. Há, não apenas a passagem de tempo entre o momento vivido, a aula dada e a escrita dos diários (intervalo de tempo de algumas horas), mas, sobretudo, há o papel da escrita na descrição de sua atividade que se torna um objeto de análise; ao escrever os diários, ela cria de um ponto de vista externo sobre sua própria atividade, o que a permite ver sua atividade como se fosse a atividade de outro. Como na IS, cria-se uma atividade sobre a atividade que, nos dizeres de Clot (2001), pode contribuir para a transformação da própria atividade sob a mediação da linguagem. Nesse sentido, tanto os diários quanto as IS podem fazer com que a atividade de trabalho de Francisca entre em uma zona de desenvolvimento proximal e fazer com que uma reflexão sobre sua atividade seja desencadeada.

Além disso, observamos que, no início, os diários traziam mais relatos, sem uma avaliação final da aula, das ações, dos sentimentos. Aos poucos, Francisca começa a inserir questionamentos, reflexões e uma espécie de avaliação da aula que funciona como um balanço final que ela pode guardar como síntese, em sua memória. Ao guardar em sua memória momentos das aulas de que não gostou, ela pode estar deixando pistas para acessar esses balanços, essas sínteses, em outras aulas, o que poderia atuar em seu agir, ajudando-a a evitá-los. É nesse sentido que podemos pensar que, talvez, a memória do ocorrido nas aulas anteriores e de seus sentimentos em relação a elas, expressa e cristalizada pela escrita, atue como um instrumento, no sentido vygotskiano (Vygotski, 1984; Friedrich, 2012) para que, nas aulas seguintes, ela mude sua ação.

Vimos, também, que as avaliações, expressas por modalizações apreciativas que revelam sentimentos negativos, começam, a partir do diário 10, a conter também apreciações positivas. Sendo assim, podemos levantar a hipótese de que a própria escrita dos diários, a reflexão sobre o trabalho que eles provocam, criaram uma outra atividade que pode ter contribuído para que Francisca mudasse sua ação em sala de aula, o que resultou em aulas que, para ela, eram melhores.

Constatamos, apesar de não termos feito uma análise minuciosa das figuras de ação nos diários, a presença da figura de ação acontecimento passado em todos os diários – o que era de se esperar nesses textos-, como vemos abaixo:

Comecei a aula de quinta-feira perguntando como tinha sido “le congé”, já que não tivemos aulas nas últimas quinta-feira (15/11) e terça-feira (20/11). Além disso, precisei faltar na aula de terça-feira (13/11).

(Diário 1)

As correções dos exercícios foram um pouco mais tensas, isso porque o Eduardo decidiu criticar quase todos os enunciados e os exercícios preparados pela escola.

(Diário 18)

No entanto, a partir do diário 3, há a presença de algumas figuras de ação experiência, como vemos nos excertos a seguir.

Pedi, como de costume, para cada aluna ir até a lousa para escrever a resposta. Faço isso porque desde a primeira vez que fiz, percebi que elas gostam. Também acho que é uma maneira de não ficar sentadas o tempo todo.

(Figura de ação experiência – diário 3)

Eu prefiro trabalhar com alunos que compreendem bem rápido os conteúdos, assim tenho uma visão positiva do meu trabalho. Quando o aluno não “anda” parece que o trabalho não está sendo feito.

(Figura de ação experiência – diário 12)

A presença das figuras de ação experiência nos diários de Francisca pode mostrar que, aos poucos, ela sai da situação de apenas relatar o que aconteceu e vai mostrando a cristalização das experiências vividas, o que pode indicar o aprendizado do *métier* e seu desenvolvimento enquanto professora

O mesmo acontece nas entrevistas de IS: o aumento da presença das figuras de ação experiência na 2ª IS em comparação à 1ª mostra que algo que ocorreu uma vez – representado pela figura de ação acontecimento passado - começa a se tornar uma cristalização de experiências vividas; para o professor iniciante, ele passa de apenas uma ocorrência para um acúmulo de experiências - ou seja, a aprendizagem do *métier*.

Sendo assim, baseando-nos em Clot (2008) quando ele afirma que o “diálogo é o motor do desenvolvimento”, poderíamos dizer que tanto as entrevistas de Instrução ao Sósia quanto os diários de aula poderiam permitir a tomada de consciência, através dos diálogos que esses procedimentos estabelecem com o outro (a sósia, o colega de profissão, a própria professora). Esta pesquisa contribui, portanto, para confirmar a afirmação de Lousada (2009b) segundo a qual o fato de poder observar e refletir sobre sua ação suscita a tomada de consciência, da qual nos falam os pesquisadores da Clínica da Atividade, sendo ela o primeiro passo para o possível desenvolvimento do profissional. Destarte, a Instrução ao Sósia e os diários de aula podem funcionar como instrumentos para o desenvolvimento do professor iniciante de francês (VYGOTSKI, 1984; FRIEDRICH, 2010; 2015), pois possibilitam que o professor, através deles, tome consciência de sua atividade e possa, assim, transformá-la.

2. Conclusões

Nesta pesquisa, tivemos como objetivo estudar a relação do professor iniciante de FLE com sua atividade e seu posicionamento diante das orientações/prescrições para seu trabalho. Analisamos os documentos de orientação existentes na situação de trabalho de uma professora iniciante de francês, bem como as duas entrevistas de Instrução ao Sósia realizadas - e seus respectivos retornos ao coletivo - e os diários de aula que ela produziu, em que ela registrou suas impressões e sentimentos suscitados a partir de suas aulas. Para tanto, utilizamos o modelo de análise de textos do ISD acrescidos de conceitos da análise da conversação e interpretamos os resultados à luz dos conceitos da Clínica da Atividade e Ergonomia da Atividade, como apresentamos anteriormente. Dada a especificidade de nosso contexto de pesquisa, ao lado de outras pesquisas sobre o professor de francês a partir do nosso quadro teórico, a presente investigação é a que mais se aprofunda na questão das prescrições implícitas e explícitas e em suas relações com o agir do professor iniciante de FLE.

Examinamos a presença das prescrições explícitas no contexto de trabalho de nossa professora-participante e a consequência destas sobre o poder de agir da professora iniciante. As análises nos mostraram que essas prescrições permitem poucas adaptações e reconcepções, o que acaba por limitar o poder de agir da professora iniciante. Vimos, ainda, a forte presença de prescrições implícitas nessa escola de língua francesa, bem como a vigilância da execução das prescrições explícitas, que resultam no tolhimento do poder de agir de nossa professora-

participante e consequente prejuízo a sua saúde no trabalho, visto que ela não se reconhece nas práticas profissionais que exerce.

Se, por um lado, as prescrições explícitas causam dificuldade à professora iniciante, comprometendo sua saúde, já que elas limitam seu poder de agir, por outro lado, elas auxiliam a professora em alguns momentos, como na decisão em saber o que fazer em suas aulas e como explicar determinados conteúdos aos alunos. Nesse sentido, podemos afirmar que a instância coordenadora pode ter um papel também positivo na situação de trabalho da professora. Ao mesmo tempo, além da coordenação, outros dois protagonistas são importantes na situação de trabalho: os colegas professores, que formam o coletivo, e os alunos. Assim, a pesquisa aponta três grandes protagonistas da situação de trabalho do professor iniciante de FLE, tendo cada um sua função específica em seu *métier*. A coordenadora é a instância prescritora e, ao mesmo tempo, vigilante da execução das prescrições explícitas e implícitas existentes na situação de trabalho em questão. O coletivo de professores auxilia o professor iniciante na partilha das práticas e gestos profissionais que circulam na esfera de trabalho em que estão inseridos, além de encontrarem juntos soluções para os problemas existentes, como no nosso caso, em que a falta de espaço para os professores exercerem sua criatividade e poder de agir obrigou-lhes a acharem saídas para poderem realizar seu trabalho e atingir sua eficácia. Finalmente, os alunos agem como prescritores do trabalho da professora iniciante, sendo os responsáveis por intenções de mudanças por parte da professora iniciante.

Levando em conta outras pesquisas sobre o *métier* do professor de francês que possuem o mesmo quadro teórico que a nossa, a presente pesquisa é a que levanta mais especificamente o papel do aluno como prescritor do trabalho do professor, sendo esta também uma contribuição do presente estudo.

Por fim, concluímos que a entrevista de Instrução ao Sósia e os diários de aula funcionam como instrumentos para o professor iniciante poder desenvolver-se profissionalmente, possibilitando, a este profissional, a tomada de consciência de sua atividade, primeiro passo para uma possível transformação. Nos diários, a professora iniciante inseriu questionamentos, reflexões e uma espécie de avaliação da aula que funciona como um balanço final que ela pode guardar como síntese, em sua memória. Ao guardar em sua memória momentos das aulas de que não gostou, ela pode estar deixando pistas para acessar esses balanços, essas sínteses, em outras aulas, o que poderia atuar em seu agir, ajudando-a a evitá-los.

Nas entrevistas de IS como também nos diários, a professora mostra que as ações que ocorreram apenas uma vez (representadas nas IS através das figuras de ação acontecimento passado) começam a se tornar uma cristalização de experiências vividas para o professor iniciante (representadas pelas figuras de ação canônica e experiência), passando de apenas uma ocorrência para um acúmulo de experiências - ou seja, a aprendizagem do *métier*. Dessa maneira, ambos os procedimentos podem ser utilizados em formações de professores iniciantes, não apenas de francês como língua estrangeira, mas também de outras disciplinas, sendo essa uma contribuição desta pesquisa de ordem metodológica.

Como se sabe, esta pesquisa foi realizada com apenas uma professora participante, fazendo dela uma pesquisa qualitativa. Olhar a realidade do trabalho do professor através de uma abordagem qualitativa é percebê-la a partir da subjetividade da professora-participante da investigação, mediante seu contexto histórico e social. Se, por um lado, como em outras pesquisas qualitativas, tomamos o sujeito investigado como um exemplo do que acontece de forma comum com outros indivíduos em situação semelhante, não podemos fazer generalizações categóricas a partir de nossos resultados, visto que se trata de um *corpus* de pesquisa não extenso. Assim, encorajamos a realização de mais estudos e investigações segundo nossa perspectiva teórico-metodológica para corroborar ou refutar os resultados aqui obtidos. Nesse sentido, seria pertinente investigar como, em outros contextos, as prescrições explícitas e implícitas exercem (ou não influência) no agir de professores iniciantes e quais as consequências disso.

Na intervenção que gerou os dados analisados nesta pesquisa, a Instrução ao Sósia não foi realizada tal como proposta na década de 70 por Odonne na empresa italiana Fiat (CLOT, 2006B). Com efeito, em nossa pesquisa a pesquisadora não ocupou o papel de sósia e, sim, o de outra professora que daria também a instrução. Contudo, isso não foi problemático para a análise dos dados, como vimos, pois tomamos o cuidado de selecionar os dados referentes à outra professora, assegurando a distância necessária para que o estudo pudesse ser feito de um ponto de vista externo à situação de trabalho da professora investigada. Sendo assim, concluímos que a maneira como a pesquisa foi realizada se mostrou inovadora e positiva, pois ela confronta dois contextos de trabalho diferentes, duas maneiras de fazer, o que pode

ampliar o poder de agir dos trabalhadores que dela participam⁶⁶, sendo uma das contribuições metodológicas da presente investigação.

Quanto à análise dos dados, apresentamos uma breve análise das figuras de ação (BULEA, 2010) nos diários de aula, tendo sido apenas as entrevistas de Instrução ao Sósia analisadas minuciosamente a partir desta categoria de análise. Dessa forma, futuras pesquisas poderão analisar a configuração dessa categoria em outros textos existentes na situação de trabalho do professor (como os documentos de orientação, por exemplo), procurando contribuir metodologicamente à análise da interpretação do agir.

Esta pesquisa de mestrado permitiu conhecermos melhor o papel das prescrições para o trabalho do professor iniciante: sendo o lugar onde se dá a morfogênese do agir (BRONCKART, 2008), as prescrições explícitas e implícitas guiam o trabalhador nas tarefas de trabalho que devem ser realizadas, podendo também tolher o poder de agir do trabalhador. São as prescrições explícitas e as prescrições implícitas (que podem agir como um grande “verificador” do cumprimento das tarefas) que não dão margem a nenhuma adaptação que podem vir a limitar o poder de agir do professor.

Em nosso contexto, pudemos, também, ver melhor as contribuições da Instrução ao Sósia e dos diários de aula como instrumentos do desenvolvimento do professor, apresentando-se como importante contribuição metodológica. Nesses textos, pudemos observar que a professora iniciante se distanciou de seus momentos de aula e pode refletir sobre sua experiência vivida, o que pode ter contribuído para que ela as vivenciasse novamente e, portanto, pudesse ter novos modos de agir em relação a seus dilemas no trabalho.

Futuras pesquisas poderão partir de nosso estudo, uma vez que, em termos de formação, nossa investigação contribuiu para sabermos quais instrumentos usar junto aos professores. O emprego dos diários na formação de novos professores pode possibilitar a reflexão desse professor, levando-o a refletir sobre o que foi feito em aula, levando a se indagar sobre o papel dos alunos e sobre a influência deles em seu agir. Já a utilização das entrevistas de IS junto a professores iniciantes em formação pode auxiliá-los a tomar consciência de suas situações de trabalho, ao vê-la a partir de um ponto de vista externo.

⁶⁶ O carácter diferente e inovador da maneira como a IS foi realizada foi discutido com Katia Kotulski, em fevereiro de 2016, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, em São Paulo – SP.

Ainda, a IS pode esclarecer-lhes as prescrições explícitas e revelar-lhes as prescrições implícitas e suas consequências em seu agir profissional.

A realização de mais pesquisas nessa perspectiva teórico-metodológica se faz necessária para que as escolas possam refletir sobre o papel das prescrições explícitas e implícitas e possam se conscientizar sobre a necessidade de prever a possibilidade de que os professores façam adaptações nas prescrições, conforme seu contexto e conforme as mudanças que vão ocorrendo na situação de trabalho. Ainda, pesquisas nessa vertente são reveladoras para que se perceba que tanto os alunos quanto os outros professores têm um papel importante no agir do professor iniciante, seja por serem prescritores de seu trabalho (e, nesse sentido, podemos compreender que, às vezes, o professor pode não seguir uma prescrição da coordenação para atender à prescrição dos alunos), seja por agirem como atenuadores das prescrições da coordenação, auxiliando o professor iniciante a encontrar soluções para realizar o seu trabalho de maneira eficiente.

Destarte, a nosso ver, as entrevistas de IS e os diários poderiam ser adotados nas escolas para auxiliar a formação do professor iniciante, pois possibilitam que este tenha mais contato com seu trabalho, permitindo que sua experiência se torne externa para que ele possa desenvolver outras maneiras de realizar sua atividade profissional.

Referências Bibliográficas

ABREU-TARDELLI, L.S. **trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br. Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EaD**. 2006. 196pp. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2006.

ALMEIDA, R. G. A ergonomia sob a ótica anglo-saxônica e a ótica francesa. **Vértices**, Campos dos Goytacazes – RJ, v. 13, n.1, jan/abr. 2011. Disponível em <http://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/1809-2667.20110007/646>. Acesso em 23/03/2015.

AMIGUES, R. L'enseignement comme travail. In : BRESSOUX P. **Les stratégies de l'enseignant et situation d'interaction**. Note de synthèse pour Cognitique. Programme École et Sciences Cognitives, 2002. Disponível em: <http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/docs/00/00/17/90/PDF/Bressoux.pdf>. Acesso em 21/05/2016.

_____. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. In : Amigues R.; Faïta D.; Kherroubi M. (Org). **Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité**. Skholê, 2003, hors-série n.1. Disponível em: <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/skhole/pdf/03.HS1.5-16.pdf>. Acesso em 21/05/2016.

_____. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In : MACHADO, A. R. (Org) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004.

_____. Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. **Les Sciences de l'éducation Pour l'Ère nouvelle, Le travail partagé des enseignants**, vol. 42, n. 2, 2009. Disponível em : <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2009-2-page-11.htm>. Acesso em 21/05/2016.

AMIGUES, R.; FÉLIX, C.; ESPINASSY, L. Observer le travail enseignant. **Recherche en Éducation**, n. 19, 2014. Disponível em : <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no19.pdf>. Acesso em 04/06/2016.

AÑEZ-OLIVEIRA, R. **O fait-divers no ensino : influências da sequência didática nas produções escritas dos alunos de FLE**. 309 pp. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2014.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

BARIONI, M.C.; SOARES, F. Le travail du professeur débutant de FLE: le rôle des orientations dans son activité. **Non Plus**. São Paulo – SP, v.1, n.5, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/nonplus/article/view/83070>. Acesso em 15/05/2016.

BARRICELLI, E. **A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil**. Dissertação (Mestrado em linguística aplicada e estudos da linguagem). 266pp. Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. **Transformações e conflitos no processo de elaboração, de difusão e de utilização de instruções oficiais de Educação Infantil: um estudo genealógico.** 222pp. Tese (Doutorado em linguística aplicada e estudos da linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

BENDASSOLLI, P.F. Mal-estar no trabalho: do sofrimento ao poder de agir. **Revista Mal-estar e Subjetividade.** Fortaleza, v.10, n.1, Mar/2011. http://www.unifor.br/images/pdfs/subjetividade/2011.1_artigo3.pdf. Data de acesso : 09/06/2016.

BRAIT, B. Prefácio. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: EDUEL, 2004.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de Linguagem, Textos e Discurso: por um interacionismo sócio-discursivo.** Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. 1ª edição. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. Le travail comme agir et la formation par l'analyse du travail. In : BRONCKART, J.P. e al. **Agir et discours en situation de travail.** Cahier n° 103. Genebra, 2004.

_____. **Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano.** Org. e Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. 1ª Ed. Campinas, Mercado de Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.** Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. 1ª Ed. Campinas, Mercado de Letras, 2008.

_____. **Gêneros de textos, tipos de discurso e sequencias. Por uma renovação do ensino da produção escrita.** Conferencia proferida na PUC-SP. 11 de junho de 2010.

_____. Le rôle de la maîtrise du langage dans le développement psychologique humain. **Nonada : Letras em revista,** Porto Alegre, v.2, n.17, Jul-Dez. 2011. <http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/article/view/369/228>. Data de acesso : 08/12/2014

BRONCKART, J.P.; MACHADO, A.R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: EDUEL, 2004.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio.** 2007. 220pp. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2007.

_____. Gêneros textuais: uma proposta de articulação entre leitura, escrita e análise linguística. In: **CENP. Língua portuguesa: ensinar a ensinar.** São Paulo, secretaria de Educação, 2009.

BULEA, E.; FRISTALON, I. Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier. In : BRONCKART, J.P. e al. **Agir et discours en situation de travail**. Cahier n° 103. Genebra, 2004.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Trad. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueirêdo. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CLOT, Y. **Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie**. Paris: Éditions La Découverte, 1995.

_____. Méthodologie en clinique de l'activité : l'exemple du sosie. In : DELEFOSSE, M. S.; ROUAN, G. (org.) **Les méthodes qualitatives en psychologie**. Paris: Dunod, 2001a.

_____. Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. **Clinique de l'activité et pouvoir d'agir**. Paris, n.146. 2001b.

_____. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2006a.

_____. Clinique du travail et clinique de l'activité. **Nouvelle revue de psychosociologie**. v.1, n.1, 2006b. Disponível em: <https://www.cairn.info/publications-de-Clot-Yves--3156.htm>. Acesso em 22/05/2016.

_____. **Travail et pouvoir d'agir**. Paris: PUF, 2008.

_____. **Le travail à coeur: pour en finir avec les risques psychosociaux**. Éditions La Découverte, Paris: 2010.

_____. **Qu'est devenue la qualité du travail ?**. Intervention au Colloque "Une politique du Travail", Paris: 2012.

_____. L'aspiration au travail bien fait. **Le journal de l'école de Paris du management**. Paris: Association des amis de l'Ecole de Paris, v.1, n.99, 2013. Disponível em: https://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=JEPAM_099_0023. Acesso em 15/05/2016.

CLOT, Y.; FAÏTA, D.; FERNANDEZ, G.; SCHELLER, L. Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. **Education Permanente**. Dossier: Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. Genève v.1, n. 146. 2001

CLOT, Y.; GOLLAC, M. **Le Travail peut-il devenir supportable ?** Entretien avec Yves Clot et Michel Gollac. 2014. Disponível em: <http://www.anact.fr/le-travail-peut-il-devenir-supportable-entretien-avec-yves-clot-et-michel-gollac>. Acesso em 15/05/2016.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer**. Editions Didier, 2001.

DANTAS-LONGHI, S.M. **Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira?** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários

e Tradutológicos em Francês). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

DENARDI, D.A.C ; MUNIZ-OLIVEIRA, S. Uma análise linguístico-discursiva das marcas identitárias do professor de língua inglesa. **Eutomia: Revista de Literatura e Linguística**, Recife – PE, v.1, n.13, 2014. Disponível em : <http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/641>. Acesso em 13/05/2016.

DE SOUZA, A.P.G.; CARNEIRO; R.F.; PEREZ; S.M.; OLIVEIRA, E.R.; REALI; A.M.M.R. DE OLIVEIRA, R.M.M.A. A escrita de diários na formação docente. **Educação em Revista**. Belo Horizonte – MG, v.28, n.01, 2012.

FAÏTA, D. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, FAITA. **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. 1ª edição. Cortez, 2002.

_____. Gêneros do discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (Org) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004.

FAZION, F. ; LOUSADA, E.G. A entrevista em autoconfrontação como motor para o desenvolvimento: diálogo de uma professora com sua prática. **D.E.L.T.A.** São Paulo – SP, v.32, n.1, 2016. Disponível em : <http://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26772/19070>. Acesso em 11/06/2016.

FERREIRA-SANTOS, T.J. **A linguagem revelando o desenvolvimento do pesquisador na prática da Iniciação Científica**. 366 pp. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2016.

FIGUEIRÊDO, L.L.E.R. Representações do papel docente em Projetos Político-Pedagógicos de cursos de Letras: análise das vozes e das modalizações. **Eutomia: Revista de Literatura e Linguística**, Recife – PE, v.1, n.13, 2014. Disponível em : <http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/589>. Acesso em 13/05/2016.

FILLIETTAZ, L. Une sémiologie de l'agir au service de l'analyse des textes procéduraux. **Agir et discours em situation de travail**, v. 103, p.147-185, 2004.

FRIEDRICH, J. **Le Vygotski: médiation, apprentissage et développement**. Genève : Unige, Carnets des Sciences de l'Éducation, 2010.

_____. **Le langage comme instrument psychologique dans la théorie de Vygotski**. Palestra promovida pela Área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês da FFLCH – USP, São Paulo, 2015.

GABARDO, C.V.; HOBOLD, M.S. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. In: **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 03. n. 05, ago-dez, 2011. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/10/41/1> Acesso em 25/03/2015.

GUÉRIN, F. et al. **Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia**. São Paulo: Edgard Blücher, 2001.

GUIMARÃES-SANTOS, L. **O gênero itinéraire de voyage para pensar o agir social no ensino-aprendizagem do FLE**. 2012. 260pp. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2012.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel**. T.1 et 2. Paris : Fayard, 1987.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação: princípios e métodos**. Trad. Carlos Piovezan Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOSTULSCI, K. A linguagem na análise da atividade : formas de realização e funções psicológicas. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. São Paulo – SP, v.16 número especial 1 : Clínica da Atividade, 2013. Disponível em : <http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/77862>. Acesso em 14/05/2016.

LAVILLE, A. Repères pour une histoire de l'ergonomie francophone. **Ergonomie**, Paris, Presses Universitaires de France , «Hors collection». 2004. Disponível em www.cairn.info/ergonomie--9782130514046-page-37.htm. Acesso em 23/03/2015.

LIBERALI, F.C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

LOUSADA, E. G. **Entre o trabalho prescrito e o realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. Produção Escrita em Francês como Segunda Língua: uma experiência baseada em gêneros textuais. In: **Revista do GEL** (Araraquara), v. 6, p. 160 -174, 2009a.

_____. Retour sur les pratiques : rapport de stage et planification de formation. In: **Synérgies Brésil**, v. 7, p.129-139, 2009b. Disponível em: <http://gerflint.fr/Base/Bresil7/lousada.pdf>. Acesso em 10/06/2016.

_____. A abordagem do interacionismo sociodiscursivo para a análise de textos. In: CARLOS, J. T.; CUNHA, C. L.; PIRIS, E. L. (Org.). **Abordagens metodológicas em estudos discursivos - II EPED**. São Paulo: Paulistana, v. 1, p. -, 2010.

_____. Aprendendo o “métier” de professor: uma análise de textos produzidos em situação de formação inicial de professores de francês. In: Szundy, P. C.; Araújo, J. C.; Nicolaidese, C. S.; Silva, K. A. (orgs). **Linguística Aplicada e Sociedade: Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

LOUSADA, E.G.; BARRICELLI, E. Análise comparativa de textos que orientam o trabalho educacional: décadas diferentes, mesmas prescrições. **Eutomia: Revista de Literatura e Linguística**, Recife – PE, v.1, n.8, 2011. Disponível em : <http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/1049>. Acesso em 14/05/2016.

MACHADO, A.R. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACHADO, A. R. (Org) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A.M.M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (Orgs). **O Interacionismo Sociodiscursivo: Questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. CRISTOVÃO, V.L.L.; ABREU-TARDELLI, L.S. (Orgs). Campinas: Mercado de Letras, 2009a.

_____. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade In: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. **Linguagem e Educação: O Ensino e Aprendizagem de Gêneros Textuais**. São Paulo: Mercado das Letras, 2009b.

MACHADO, A. R.; CRISTOVAO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. **Linguagem e Educação: O Ensino e Aprendizagem de Gêneros Textuais**. São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. O. **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando as práticas docentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.G.; BARALDI, G.; ABREU-TARDELLI, L.S.; TOGNATO, M.I.R; Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo. In: MACHADO, A.R. **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. CRISTOVÃO, V.L.L.; ABREU-TARDELLI, L.S. (Orgs). Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução de Freda Indusky. Campinas: Pontes Editora, 1989.

_____. **L'analyse du discours: introduction aux lectures de l'archive**. Paris : Hachette, 1991.

_____. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MARCEL, J.-F.; DUPIEZ, V.; PERISSET-BAGNOUD, D. Introduction. In: MARCEL, J.-F.; DUPIEZ, V.; PERISSET-BAGNOUD, D.; TARDIF, M. **Coordonner, Collaborer, Coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes**. Bruxelles: De Boeck, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo, Editora Ática, 1999.

MARX, K. **O capital: Livro Primeiro crítica da economia política**. Trad. Reginaldo Sant'anna. 23ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MELÃO, P.A. **O gênero textual anúncio publicitário no ensino do FLE: o desenvolvimento da capacidade discursiva 'argumentar' por meio de recursos verbais e visuais**. 311pp. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2014.

MENEZES, M.C. **O trabalho do professor e as prescrições feitas por órgãos governamentais e estabelecimentos de ensino**. 235pp. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2015.

MIRANDA, M, J. I. F.; FELICE, M. I. V. O Diário Reflexivo como Instrumento da Avaliação Formativa. **Revista Intercâmbio**, v. XXVI, 2012. São Paulo: LAEL/PUCSP.

NONO, M. A. **Professores Iniciais: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

NÓVOA, A. (Org) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, FAITA. **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. 1ª edição. Cortez, 2002.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4ª edição. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, R.A. **O *fait divers* no ensino: influências da sequência didática nas produções escritas de alunos de FLE**. 2014. 311pp. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2014.

PRETI, D. (org.) **Análise de textos orais**. 5ª edição. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2001.

RIA, L. **Analyse de l'activité professionnelle selon une approche ergonomique: une entrée par l'activité réelle des stagiaires en contexte de formation**. Clermont Ferrand, avril 2005 (texte communiqué).

ROCHA, S.M. **Coerções e liberdades textuais em francês como língua estrangeira: por um desenvolvimento do estilo na produção escrita por meio do gênero textual relato de viagem**. 2014. 310pp. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2014.

ROGER, J.L. Metodologia e métodos de análise em clínica da atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. São Paulo – SP, v.16 número especial 1 : Clínica da Atividade, 2013. Disponível em : <http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/77869>. Acesso em 15/05/2016.

ROMANOWSKI, J. P. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. In: **III CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA**, Santiago do Chile, 2012.

SAUJAT, F. **Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle: une approche clinique du travail du professeur**. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia e Ciências da Educação) – UFR de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université Aix-Marseille, Aix-en-Provence, 2002.

_____. « **Arrêtons de penser que les enseignants font de la résistance au changement** ». Conférence au SNUipp 89, Paris, 2003. Disponível em : <http://89.snuipp.fr/spip.php?article305>. Acesso em 21/05/2016.

_____. Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. In: **Formation et pratiques d'enseignement en questions**. n.1, 2004.

SILVA, E.C. **O vivido, o revivido e os possíveis do desenvolvimento em diálogo: um estudo sobre o trabalho do professor de FLE com os conteúdos culturais**. 313pp. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2015.

SOARES, F. **Aprendizagem do trabalho de ensinar pelo professor iniciante**. 225 pp. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2015.

SOUZA-E-SILVA, M.C.P. O Ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 1ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 4ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

YVONS, F.; CLOT, Y. Le travail en moins. Une approche psychologique de l'activité. **Cités: Philosophie, Politique, Histoire**. Paris: Presses Universitaires de France, v.4, n.8, 2001. Disponível em: <http://www.cairn.info/revue-cites-2001-4-page-63.htm>. Acesso em 15/05/2016.

ZABALZA, M.A. **Diários de aula: contributo para os dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994

ZIRONDI, M.I.; NASCIMENTO, E.L. A Função dos Instrumentos Propiciadores do Desenvolvimento Docente. **Eutomia : Revista de Literatura e Linguística**, Recife – PE, v.1, n.13, 2014. Disponível em : <http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/644>. Acesso em 13/05/2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Transcrição da Entrevista de Instrução ao Sósia 1

F: Francisca

Ação ocorrência

M: Mariana

Ação acontecimento passado

S: Sósia

Ação canônica

Ação experiência

Instruções de Fernanda à Sósia

1. S : alors... je mets là pour enregistrer... Bon... Alors Fernanda... on va imaginer :: la situation suivante... demain :: je vais te remplacer dans ton travail... et tu vas me dire tout ce que je dois faire... pour que personne se (sic) rende compte que c'est/qui c'est moi... Oui ?
2. F : d'accord
3. S : alors... tu commences à m'expliquer tout ce que je dois faire.
4. F : d'accord... Bon... a/ avant de commencer à travailler dans l'école...éh... tu dois faire un stage d'observation ... donc tu vas observer un cours...eh... une classe d'autre professeur et tu vas noter... eh... toutes les séquences qu'il travaille... les exercices qu'il travaille... qu'est-ce qu'il utilise/ ce qu'il utilise... d'accord ?
5. S : uhn uhn... alors... le stage :: c'est obligatoire pour commencer à travailler à l'école ?
6. F : oui... et surtout pour les professeurs débutants
7. S : d'accord... alors... moi je suis débutante... ahn ?
8. F : oui
9. S : je prends la place que je suis débutante... j'arrive... et la personne dit que je dois faire un stage ?
10. F : oui
11. S : combien de temps?
12. F : éh... tu dois :: observer... éh... toutes les classes... tous les/tous les niveaux... par exemple... j'ai vu le :: l'élémentaire 1 2 et 3... alors... je peux commencer à travailler avec l'élémentaire 1 2 et 3
13. S : d'accord... alors... quand j' arriverai demain... je dois faire cet/ce stage ? je dois observer ?
14. F : oui
15. S : d'accord
16. F : tu peux le faire en même temps/ tu peux travailler en même temps ou non... ou tu observes et après tu commences à travailler
17. S : le lendemain... ça veut dire... ou ça prend du temps?
18. F : éh... il peut être quelques mois après :: ou :: en même temps
19. S : quelqu'un va m'appeler?
20. F : oui
21. S : d'accord... mais LÀ tu as déjà passé cette/ cette période ? c'est à dire... quand je vais arriver DEMAIN j'ai déjà passé :: la période du stage ?
22. F : oui
23. S : Je ne dois pas faire le stage?
24. F : oui... demain... ((com tom de indagação))
25. S : si je te remplace demain...
26. F : [ah.. d'accord
27. S : (...) tu as déjà fait le stage...

28. F : [oui]
 29. S : (...) moi je ne dois pas faire... ce stage... je prends directem/ directement la classe
 30. F : oui... d'accord...
 31. S : oui

INÍCIO DA CHEGADA NA ESCOLA

32. F : donc... tu vas arriver à l'école... tu salues la secrétaire... les/ les employés de l'école... éh... tu vas à la classe des profs...
 33. S : uhn
 34. F : bon... tu arrives 20 minutes avant le cours...
 35. S : [à quelle heure commence mon cours?
 36. F : ahn ::: huit heures/ huit heures et demie
 37. S : huit heures et demie... alors ça veut dire que je dois arriver vers huit heures ?
 38. F : oui.... éh :: dans la classe de profs tu vas organiser ::: éh... tes matériaux... donc tu vas voir ce que tu... tu as besoin de... tu as besoin de prendre pour travailler... donc cd dvd ::: ... chansons... éh :: il y a/ nous avons aussi de ::: des exercices complémentaires de grammaire
 39. S : uhn uhn
 40. F : ahn ::: ensuite... la secrétaire te téléphone... dans la classe de profs... éh... pour dire que les élèves sont là... donc tu vas...
 41. S : [ah, d'accord... j'arrive...
 42. F : [oui
 43. S : (...) je dis "bonjour" à tout le monde... et je/ et qui/ qui je vais rencontrer? la secrétaire...
 44. F : [la secrétaire...
 45. S : (...) d'autres personnes?
 46. F : (...) éh... il y a deux femmes qui tra/ qui nettoient l'école...
 47. S : d'accord
 48. F : (...) il y a le mari de la directrice.. il est le/ il s/ il s'occupe de la partie de l'administration de l'école...
 49. S : uhn uhn
 50. F : (...) éh... nous sommes en sept professeurs ::: plus la directrice... c'est tout
 51. S : d'accord... alors... je vais arriver dans la salle de classe/ dans la salle de profs
 52. F : oui
 53. S : (...) pour prendre des matériaux... il y aura d'autres profs quand je vais arriver ?
 54. F : oui
 55. S : oui?
 56. F : oui... mais pas tout le monde en même temps
 57. S : uhn... alors... je vais les rencontrer déjà ?
 58. F : oui
 59. S : ce sont des profs de français aussi ?
 60. F : oui
 61. S : tout le monde est prof de français?
 62. F : tout le monde est prof de français... c'est une école de langue française... seulement.
 63. S : d'accord... et tout le monde est là en train d'organiser son travail... j'arrive... je parle avec les gens normalement...
 64. F : [oui
 65. S : (...) ou non ou j'arrive très sérieuse ?
 66. F : oui ((risos)) non ... on se PARle... on RIT.. d'accord ?
 67. S : uhun uhun
 68. F : et... on parle en portugais :::
 69. S : ah... on parle en portugais?

70. F : en portugais
 71. S : et si j'arrive en parlant en français? ça/ça sera étrange ?
 72. F : un peu
 73. S : un peu? les gens ne se parlent pas en français
 74. F : oui... **le premier jour** j'ai dit "bonjour ::: » j'ai essayé de dire/ ah ::: parler en portug/ en français mais :::: ils ont commencé à parler en portugais
 75. S : ah... d'accord... alors je ne dois pas parler en français dans cette salle ?
 76. F : non... ni bonjour.
 77. S : ni bonjour
 78. F : ((risos))
 79. S : si je dis bonjour les gens... ils vont me regarder comme ça ?
 80. F : oui... c'est un peu bizarre
 81. S : d'accord... et je vais chercher des matériaux tu as dit ?
 82. F : oui
 83. S : et si je ne trouve pas les choses que j'ai prévues ?
 84. F : éh... tu peux demander aux professeurs.
 85. S : uhn uhn
 86. F : tu peux demander..... donc... la secrétaire va téléphoner :::
 87. S : uhn uhn
 88. F : (...) on :: on salue les élèves et ::: tu vas ensemble/ tu vas avec les élèves ensemble dans la classe/ à la classe
 89. S : ah... les élèves vont m'attendre à la cour ? à l'entrée ?
 90. F : oui
 91. S : ah d'accord... je les prends et je les ramène dans la classe ?
 92. F : oui
 93. S : d'accord

NA SALA DE AULA – primeira parte da aula

94. F : bon... éh... on a l'habitude de commencer par la correction du devoir..
 95. S : uhn uhn
 96. F : donc... on corrige le devoir :::: eh... ensuite on commence à travailler avec le livre...
 97. S : [mais... avant/ avant de commencer/ avant de faire ça... alors... j'arrive avec les élèves je leur dis bonjour... Bon... Ils sont grands, ils sont petits, ils sont des adolescents... Ils ont quel âge ... plus ou moins ?
 98. F : pour le cours de samedi... ils sont des adultes
 99. S : ce sont des adultes?
 100. F : oui
 101. S : d'accord... combien?
 102. F : il/ éh ::: dix
 103. S : dix
 104. F : oui... ils sont dix
 105. S : d'accord... on se dit bonjour dans l'entrée, avant d'entrer à la salle...
 106. F : oui
 107. S : (...) mais quand on rentre qu'est-ce que je dois faire... alors je prends le temps pour qu'ils s'organisent ?... comment je commence... la classe?
 108. F : tu peux donner un peu de temps...
 109. S : uhn uhn
 110. F : (...) pour... l'organisation... ils parlent beaucoup... ils sont très animés... eh :::: donc... on/ on dit "bonjour" à nouveau... « comment allez-vous? »...
 111. S : je parle en français...
 112. F : [en français
 113. S : (...) avec eux?
 114. F : oui

115. S : uhn
116. F : et alors... je commence parce qu' ils n'ont pas beaucoup de vocabulaire... c'est/ c'est/ c'est une classe débutante... donc.. on ne peut pas leur demander le weekend... donc... c'est un peu difficile...
117. S : uhn uhn
118. F : donc... on commence le cours par la correction du devoir...
119. S : uhn uhn
120. F : (...) il faut :: écrire... les réponses au tableau... c'est une chose déjà décidée :: en réunion... parce que nous avons des réunions éh... deux fois par mois... et...
121. S : [avec les professeurs?
122. F : avec les professeurs...
123. S : uhn uhn uhn uhn
124. F : donc... tout :: est déjà préparé et décidé
125. S : uhn uhn
126. F : donc...
127. S : c'est à dire... je dois commencer la classe par la correction des exercices et je dois tout écrire au tableau
128. F : oui
129. S : mais je ne peux pas... par exemple...ah... commencer la classe... en demandant des choses aux élèves... même s'ils sont débutants... en parlant avec eux?... et si je demande de quelqu'un de venir écrire au tableau pour moi ?
130. F : oui... c'est possible
131. S : c'est possible?
132. F : oui
133. S : uhn uhn
134. F : on a cette liberté
135. S : uhn uhn
136. F : pour animer la classe... c'est... c'est une classe de samedi... donc... c'est un peu fatigant...
137. S : uhn uhn
138. F : donc... tu peux leur demander de/ d'écrire au tableau...
139. S : uhn uhn... et comment j'annonce... qu'on va commencer la classe... qu'on va commencer la correction? il faut dire quelque chose ? comment je fais ?
140. F : oui... normalement je dis "on commence?" ((risos))
141. S : ((risos))
142. F : et ils arrêtent de parler ((risos))
143. S : ((risos)) (c'est une command/)
144. F : oui ((risos))
145. S : d'accord
146. F : après la correction... donc... on travaille avec les exercices du livre... il y a quelques exercices de... de grammaire complémentaires.... et... bon -- on doit travailler beaucoup avec les jeux... parce que samedi... c'est 3 heures et demie de cours... alors pour animer la classe on travaille avec le jeu de la mémoire eh... vidéo... vidéo de... youtube...
147. S : uhn uhn... alors... comment je vais diviser ces trois heures là en cours ? je commence je fais la correction... combien de temps ça prend plus ou moins ? la correction des exercices?
148. F : 30 minutes
149. S : 30 minutes pour la correction ?
150. F : oui
151. S : et s'ils n'ont pas fait... le devoir?
152. F : bon... on peut demander de...éh... d'essayer de les faire... ou on peut... éh -- ça dépend de l'exercice... si c'est difficile et ils ne veulent pas faire... ça va... mais s'ils sont plus tranquille...
153. S : uhn uhn
154. F : et ils sont capables de les faire... tu peux leur demander de les faire au moment de...
155. S : au moment de la correction?
156. F : oui

157. S : uhn uhn ... normalement... normalement ils font les exercices?
158. F : ahn.... je pense -- ça dépend... ahn... ça dépend du jour
159. S : oui?
160. F : il y a/ Il y a/ -- je ne sais pas -- la semaine passée... par exemple... je pense que trois personnes ont fait les exercices... le devoir...
161. S : ah... d'accord
162. F : trois personnes... ils sont dix
163. S : uhn uhn... alors si ça m'arrive... de trois personnes... je dois donner le temps pour les autres les faire (...)
164. F : [oui
165. S : (...) parce que si non il ne vaut la peine de les corriger
166. F : oui
167. S : et même c'est difficile quand même... parce que.... ça sert à quoi faire le devoir s'on ne/ s'ils n'ont pas fait tout seul... hein ? ((risos))
168. F : ((risos))
169. S : (...) parce que sinon c'est la copie du tableau parce qu' en plus on va mettre au tableau... ils vont copier
170. F : oui... mais ça... éh ::: tu dois faire très vite parce que :: les autres ::: qui ont fait le devoir vont/ vont être 'prejugé'
171. S : uhn uhn... alors je peux laisser ça pour après ? Par exemple commencer « si vous n'avez pas fait on va commencer par une autre activité... vous aurez le temps pendant ...
172. F : oui
173. S : (...) le matin... la matinée et après je reviens » -- je ne sais pas -- c'est possible?...
174. F : [oui... c'est possible
175. S : (...) je peux faire comme ça ? je peux changer l'ordre des activités ?
176. F : oui
177. S : uhn uhn
178. F : ou je demande aussi éh... « vous avez quelques questions par rapport au devoir?:: on corrige... ce que vous avez fait :: et :: la semaine prochaine on corrige tous les exercices »
179. S : ah d'accord... on peut laisser
180. F : uhn uhn
181. S : et après le devoir ? la correction du devoir ?... qu'est que je vais proposer ?
182. F : bon... éh... tu vas travailler la séquence décidée en réunion
183. S : ah d'accord...
184. F : oui ((risos))
185. S : ça était décidé?...
186. F : oui :::
187. S : (...) il y a la séquence... il y a le livre et il y a une séquence du livre ?
188. F : oui
189. S : d'accord
190. F : l'école a changé ::: cette année le livre... on a travaillé avec Tout vas bien et maintenant on travaille avec Alter Ego ... et on prepare le/ le cours
191. S : uhn uhn
192. F : donc c'est... nous avons une ::: -- comment je peux dire ? -- une fiche... c'est tout/ -- l'exercice UN... après le jeu de la mémoire... donc... il y a une séquence... et tous les professeurs doivent faire comme ça
193. S : alors je dois préparer cette séquence avant de venir en classe ?
194. F : oui
195. S : avant de venir à l'école même?
196. F : oui
197. S : je dois préparer cette séquence en avance ?
198. F : oui.. et tu es préparée parce que ::: tu as observé le cours du professeur... il y a la réunion... donc c'est tout/ c'est tout organisé...
199. S : uhn uhn

200. F : et tu dois... en fait... répéter
 201. S : ah d'accord
 202. F : organiser... et :: -- la préparation c'est une organisation individuelle
 203. S : uhn uhn... uhn uhn... je vais prendre l'exemple qui est là et je vais l'adapter... c'est ça ?
 204. F : oui... c'est ça
 205. S : mais je ne peux pas proposer d'autre chose ? je dois suivre la séquence ?
 206. F : oui... tu dois observer les cours...
 207. S : uhn uhn
 208. F : éh ::: comme j'ai dit s'ils sont/ s'ils ne sont pas animés tu peux changer l'activité, par exemple tu vas travailler avec un exercice :: grammatical...
 209. S : uhn uhn
 210. F : (...) éh éh gramatical et tu vois... la classe n'est pas animée... tu peux changer
 211. S : alors je dois prévenir beaucoup de choses ?
 212. F : oui... oui
 213. S : je dois voir plusieurs choses là pour changer au fur et à mesure ce qu'il faut... c'est ça ?
 214. F : oui... c'est ça

MOMENTO DO INTERVALO

215. S : d'accord... et après ? qu'est-ce que je fais après ?
 216. F : bon... on a une petite pause.... éh...
 217. S : à quel moment je fais la pause?
 218. F : éh... la secrétaire va te téléphoner... normalement... le cours commence huit heures et demie... donc normalement elle téléphone à dix heures... dix heures quinze...
 219. S : ah... elle appelle pour dire que c'est le moment de la pause ?
 220. F : oui
 221. S : et si je décide faire la pause avant....
 222. F : [non
 223. S : (...) en fonction/ en fonction des activités que j'ai prévues ? par exemple si je veux m'arrêter neuf heures et demie parce qu'après je vais prendre une/ une activité qui va prendre beaucoup de temps... je ne peux pas faire ?
 224. F : non... c'est impossible parce que nous sommes/ je pense qu'il y a cinq ou six classes...
 225. S : uhn uhn
 226. F : (...) donc ils organisent deux classes pou/ eh.. par fois
 227. S : et si je demande avant de commencer la classe.... si je parle avec la secrétaire et je dis « j'ai besoin de m'arrêter à telle heure pour reprendre à tel heure » c'est possible ?... de les demander ?
 228. F : je n'ai jamais fait ça
 229. S : ahn ?
 230. F : je n'ai jamais fait ça (riso)
 231. S : et si c'est prévu pour mon cours... mon travail... ahn ?... si/ si...
 232. F : c'est un peu compliqué... je pense que ::: pour la secrétaire c'est un travail/c'est un travail difficile parce que il y a beaucoup de classes...
 233. S : uhn uhn
 234. F : (...) et ::: nous avons... dix minutes pour prendre le café... donc je ne sais pas si c'est possible
 235. S : uhn uhn
 236. F : mais je/je pense qu'on doit parler avant...
 237. S : uhn uhn
 238. F : (...) pas au moment de la classe
 239. S : uhn uhn... alors si je prévois des activités qui vont prendre... temps je dois prévenir en avance la directrice... la secrétaire
 240. F : oui

241. S : et si d'un coup il arrive quelque chose et je décide de/ de faire la pause... j'aurai des problèmes ?
242. F : oui... voilà
243. S : uhn uhn
244. F: donc nous avons la pause... pendant dix/ dix minutes...
245. S : [et/ et une autre chose encore
à propos de la pause... et si la secrétaire m'appelle pour dire que c'est le moment de la pause
mais là je suis en milieu de faire un truc que je ne vais pas m'arrêter... je peux dire « bon je
vais rester encore quinze minutes et je sors après ? »
246. F: tu peux continuer... mais les élèves ne vont/ ne vont pas aimer (risos)
247. S : parce que c'est quelque chose qui sonne dans la salle ?
248. F: oui... le téléphone sonne... et ils commencent/ ils regardent l'horloge... en fait -- « ah... la
secrétaire ne téléphone pas » -- ils commencent à parler
249. S : alors ils savent ce qu'il va se passer...
250. F : [oui ::
251. S : (...) alors... ils ne font plus attention pour/ pour attendre la pause
252. F: voilà...
253. S : [d'accord
254. F : donc si le téléphone sonne et tu continues... c'est...
255. S : alors vers 10 heures je dois être préparée pour ce qui va se passer ?
256. F: oui
257. S : d'accord... d'accord... et après/ et comment on revient de la pause ? Il y a quelque chose
qui sonne aussi ?
258. F: [non
259. S : (...) ou c'est moi qui appelle les élèves ?
260. F : tu dois :: vérifier... éh... tu dois :: -- comment j'explique? -- bon... tu dois faire attention
à :: à l'heure...
261. S : uhn uhn
262. F: (...) donc c'est dix minutes... et tu dis « on y va :: ? » même s'ils mangent ((risos))
263. S : ((risos)) d'accord... Il y a une cantine? Un café ? Quelque chose ? Tout le monde va dans
le même endroit ou les profs vont dans la salle de prof et les élèves... ?
264. F: tout le monde dans le même endroit... donc ils préparent/ il y a du café, du thé, du gâteau...
265. S : uhn uhn
266. F : (...) l'école qui prépare...
267. S : ah d'accord... et les élèves se réunissent avec les élèves d'une autre classe aussi ?
268. F: oui
269. S : uhn uhn
270. F : c'est ça
271. S : uhn uhn ... bon et après ?... qu'est-ce qu'on fait après ?
272. F: bon... on continue avec les exercices et...
273. S : [alors je/ je rentre en salle avec les élèves et je dis quelque chose ? Je reprends ou je
propose une autre chose ? Qu'est-ce que je dois faire ?
274. F: Normalement ils retournent à la classe en parlent... donc...
275. S : moi... je parle en portugais ou en français ?
276. F: moi... je parle en portugais avec eux dehors de la classe
277. S : pendant la pause?
278. F: oui... pendant la pause
279. S : vous parlez en portugais?
280. F: en portugais
281. S : alors moi... je dois parler en portugais pendant la pause?
282. F: oui ((risos))
283. S : si je parle en français... les gens vont me regarder comme ça ?
284. F: non... non... il y a quelques situations où je parle en français... je parle/ donc je mélange un
peu

285. S : Avec un autre prof... par exemple ... je peux parler en français? Au moment de la pause ?
286. F: oui... c'est possible
287. S : uhn uhn

DEPOIS DO INTERVALO

288. F: donc... dans la classe ils sont animés après la pause... donc... tu peux parler en français... en portugais aussi... Normalement je travaille avec une activité plus dynamique après la pause...
289. S : uhn uhn... par exemple? Donne-moi une idée
290. F: ah... un jeu de la mémoire...
291. S : je vais trouver le jeu dans la salle de prof ou je dois le préparer ?
292. F: oui
293. S : il y aura dans la salle?
294. F: oui... c'est tout dans la salle de classe
295. S : Alors je peux choisir quelques jeux dans la salle de prof pour les ramener dans la classe pour...
296. F: oui... ou un jeu de devinette... comme ils sont débutants... il y a des jeux de présentation... ils doivent deviner qui est la personne... par exemple... tu donnes un nom... Brad Pitt... ils doivent/ la personne doit devi/ décrire la personne...
297. S : uhn uhn
298. F: donc... « il est américain.... acteur »
299. S : uhn uhn
300. F: donc... c'est un jeu de devinette... tu peux décider
301. S : uhn uhn... d'accord.... mais c'est bien alors de commencer avec un jeu après la pause ?
302. F: oui
303. S : d'accord
304. F: ensuite tu vas suivre la...
305. S : je continue avec...
306. F: [oui ((risos)) le schéma
307. S : ((risos))
308. F: bon je pense que... (c'est ça... pas de)
309. S : et à quelle heure la classe finit ?
310. F: midi
311. S : midi?
312. F: à midi
313. S : une personne va sonner aussi ou...?
314. F: non ((risos))
315. S : ((risos)) mais ça sera comme à dix heures ? tout le monde va commencer à se préparer pour sortir avant...
316. F: oui
317. S : et normalement... moi je dois rester jusqu'à midi pile ? ou je peux les laisser un peu avant ?
318. F: jusqu'à midi... parce que un jour je/ en fait... l'horloge ne marchait pas... donc le mari de la directrice a dit « mais Fernanda pourquoi tu as sor/ tu as laissé les élèves sortir avant que la classe termine ? »... donc... à midi !
319. S : ah d'accord... alors je fais attention... je travaille avec eux... je dois faire qu'ils travaillent jusqu'à midi ?
320. F: oui
321. S : et je donne un devoir pour la semaine suivante ?
322. F: oui
323. S : je les explique ? comment je dois faire?
324. F: il y a le livre de cahier d'exercices... donc... on a travaillé quelques points grammaticaux... donc tu vas choisir les exercices correspondants pour la semaine prochaine

325. S : ah d'accord... uhn uhn... toujours en suivant la fiche :: préétablie ?

326. F: oui

327. S : c'est la directrice qui a organisé cette fiche?

328. F: oui

329. S : oui?

330. F: en réunion avec nous mais... c'est elle qui décide

331. S : c'est elle qui décide?

332. F: oui

333. S : et si je propose des choses-là :: elle va accepter ou non ? ou j'aurai des problèmes?

334. F: ça dépend... éh :: bon... il y a quelq/... par exemple... elle travaille :: avec -- -- je déteste les
fites cassettes/ les cassettes

335. S : [uhn uhn]

336. F: elle aime travailler avec quelques exercices :: avec la cassette et je sais pas :: travailler
avec la cassette

337. S : uhn uhn

338. F: [oui...donc on a déjà proposé de... adapter... de changer... de chercher un/ une vidéo
de... youtube

339. S : uhn uhn

340. F: mais...

341. S : [mais c'est... c'est avec des musiques ou c'est quoi ?... enregistré sur cette cassette ?

342. F: cassette? c'est... c'est une méthode qui s'appelle Victor -- -- je pense -- -- il y a une
personne qui dit « ah Victor... on va apprendre le français:: » donc... ()

343. S : [ce sont des dialogues? ce sont des dialogues?

344. F: oui

345. S : et je ne peux pas au moins transformer cette cassette-là en pen drive -- -- je ne sais pas -- -
- ou d'autre chose, non ?... je ne peux pas prendre ça et faire une copie ?... pour être un plus
facile au moins de:... travailler avec le truc...?

346. F: je ne sais pas :: ce qui se passe... ((risos))

347. S : non ?

348. F: non... mais ::... mais même si:: si on passe... éh... par le cd, dvd -- -- je ne sais pas -- c'est
la même chose

349. S : uhn uhn... uhn uhn

350. F: ((risos)) c'est la même chose... le contenu :: ne change pas

351. S : et si je présente... et si cela est prévu pour mon travail d'utiliser ce truc-là... et je trouve un
autre :: ... un autre enregistrement... et j'emmène en classe ...(oui)... et je n'utilise pas le truc
là... ça va me poser des problèmes ? qui :: d'abord qui va savoir que je fais ça ?

352. F: [oui... elle ne va pas savoir...()
donc... en fait... une chose... éh... **une fois...** éh... pendant une réunion une professeure a dit...
éh :: « tu ne discutes pas avec la :: directrice...

353. S : [uhn uhn]

354. F : dans la classe tu fais ce que tu veux »

355. S: AH... d'accord... il y a la fiche mais je peux faire une autre chose ?

356. F: oui

357. S : mais je ne veux pas utilis/

358. F: [mais elle ne peut pas savoir... elle ne peut pas savoir

359. S : ahn... mais elle surveille ce que je/... alors... je/ je suis là en classe... il y aura quelqu'un
qui me surveille ?

360. F: ... ()... je ne sais pas... j'ai déjà entendu quelques fois qu'elle pas-se devant la porte et elle
écoute...

361. S : [uhn uhn... uhn uhn]

362. F: elle nous écoute... je ne sais pas si c'est vrai... ((risos))

363. S : ah oui... tu... tu n'as jamais vu ça?

364. F: non

365. S : alors... peut-être que moi, j'aurai de la chance qu'elle ne sera pas là et je peux utiliser une chose que pas la cassette
366. F: oui :: ...oui
367. S : je peux essayer toujours ?
368. F: oui
369. S : c'est possible?
370. F: [et si elle demande « tu as... tu as travaillé avec la cassette ? » ... tu... tu dis « oui » ((risos))
371. S : je dis « oui » et c'est tout? point final ?
372. F: [oui
373. S : je dois enregistrer/ faire un registre de ma classe après?
374. F: oui () ... éh :: ... nous avons une fiche -- -- comment on dit ? -- -- un dossier...
375. S : [uhn...
376. F: avec chaque classe :: nous avons un dossier... donc... on doit noter :: tout ce qu'on a travaillé
377. S : alors si j'ai utilisé un truc que je ne devais pas utiliser... je dois mentir sur... ma/ ((risos)) mon dossier.... ((risos))
378. F: [oui ((risos))
379. S : et dire que j'ai utilisé l'autre ?
380. F: oui
381. S : d'accord... ahn?
382. F: [c'est ça.... mais je pense qu'elle n'a pas de temps ::... pour vérifier... toutes les fiches...
383. S : [uhn uhn ... et je peux toujours reessayer dans une prochaine réunion de parler avec elle d'essayer de changer des choses ?
384. F: non... parce qu'elle va argumenter/ argum ?/
385. S : argumenter ?
386. F: argumenter... donc...
387. S : mais je peux essayer de contre-argumenter
388. F: ((risos)) oui... mais...
389. S : [c'est possi/
390. F: (...) les autres professeurs vont :: te regarder... parce que sinon.... éh... la réunion ne termine pas ((rires))... oui
391. S : c'est-à-dire... je dois me conformer....
392. F: [oui
393. S : ... alors je ne peux pas essayer de changer des choses
394. F: [oui
395. S : et les profs ne veulent pas:: changer des choses aussi
396. F: ... ils ont déjà essayé de:: de le faire...
397. S : [uhn uhn
398. F :donc... c'est un conseil « ça ne change pas... donc... re/ reste en silence... on termine la réunion plus tôt... et tu décides::

Instruções de Mariana à Sósia

- 1 S : et alors on passe à :: Mariana... juste un moment... Mariana
2 M : [oui... oui
3 S : on imagine la situation suivante...
4 M : [oui
5 S : (...) demain je vais te remplacer...
6 M : d'accord
7 S : (...) dans ta salle de classe... tu vas m'expliquer tout ce que je dois faire... pour que les gens ne se rendent pas compte...
8 M : d'accord
9 S : que tu es/ que tu es remplacée par moi
10 M : oui... bon je t'explique exactement ce que tu dois faire pour un groupe... samedi
11 S : d'accord
12 M : oui
13 S : uhn uhn
14 M : bon... le cours ici il va commencer à 9 heures...
15 S : 9 heures... d'accord
16 M : (...) c'est bien que tu arrives un peu... en avance ::
17 S : [combien/
18 M : (...) moi je suis toujours un peu en retard... pas/ pas en retard mais... à la dernière/ à la dernière minute
19 S : alors moi je dois arriver à la dernière minute...
20 M : oui
21 S : parce que si j'arrive/
22 M : [5 minutes en avance... 5 minutes et ça suffit
23 S : 5 minut/ parce que si j'arrive trop en avance les gens/
24 M : oui... ils vont se méfier
25 S : ah d'accord
26 M : ((risos))
27 S : alors j'arrive 5 minutes en avance maximum
28 M : maximum oui oui
29 S : (d'accord)
30 M : après ça tu dois/ tu dois être inquiète
31 S : d'accord si j'arrive 9h pile ça va ?... encore ?
32 M : oui... ça va ça va... ah :: bon... là :: à 9 heures 9 heures moins cinq tu vas à la salle de moniteurs...
33 S : [uhum
34 M : (...) tu dois monter les escaliers etc... tu y arrives... c'est sur qu'il y aura quelqu'un... il y aura quelqu'un du français ou sinon :: de l'italien... de l'allemand...
35 S : [d'autres profs... c'est ça ?
36 M : oui
S : uhn
37 M : tu vas les saluer... « bonjour comment ça va ? » en/ fra/ en por/ moi je les salue en portugais parce que c'est samedi matin :: ((expirou)) c'est un peu chiant de « bonjour comment allez-vous ? comment ça va la semaine » donc je les salue en portugais... bon... si c'est si c'est un prof de l'italien ou de l'allemand... bien sûr...
38 S : [uhn
39 M : (...) ça dépend de la personne du français... il y a/ il y aura quelques-uns qui vont me répondre en français même si je leur ai... parlé en portugais... ce qui est un peu bizarre... parce qu'on fait des dialogues bilingues mais ça va...
40 S : mais moi... alors... j'arrive en parlant portugais ?
41 M : portugais
42 S : d'accord
43 M : oi gente:... bonj/ bom dia ((risos))

44 S : d'accord... moi je donne le bonjour en portugais tout d'abord à tout le monde

45 M : oui... tu dois essayer d'être un peu animée... parce que la situation elle est déjà difficile... donc...

46 S : ((risos)) parce que c'est samedi matin ?

47 M : oui... oui... donc tu seras animée... c'est sur qu'il y aura quelqu'un qui va te dire ((mudou o tom da voz)) « non, mais tu es trop animée, regarde, c'est samedi matin. »

48 S : [((risos))]

49 M : (...) et tu dois dire : « oui, mais la situation est déjà difficile, si on n'est pas animée ::::... »

50 S : ah d'accord... je dois essayer de remettre cette personne-là... pour le travail//

51 M : [oui parce que sinon c'est la dépression...]

52 S : d'accord (pour le travail de) samedi matin

53 M : [tu prends/ uhn uhn oui... oui]

54 S : uhn

55 M : bon l'armoire elle sera ouverte... parce qu'elle est... je je te parle de l'armoire...

56 S : [oui]

57 M : (...) parce qu'il y a une armoire pour chaque langue et c'est là dedans où on peut trouver les appareils de son :: les radios...

58 S : [oui... d'accord]

59 M : (...) elle sera ouverte

60 S : pourquoi ?

61 M : parce qu'elle est difficile à fermer et à ouvrir... et si on le fait :: pressé... elle ne va pas fermer... c'est sur

62 S : d'accord... alors... ça veut dire que quelqu'un est passé par là et a laissé l'armoire ouverte ?

63 M : Non

64 S : non ?

65 M : Non... ce que je veux te dire... c'est qu'il y a quelqu'un...

66 S : [uhn]

67 M : (...) qui est en train de prendre ses affaires... là-dedans

68 S : ah d'accord

69 M : (...) alors tu en profites

70 S : oui... je profite qu'elle est déjà ouverte... ((bateu 2 vezes as mãos)) je prends mes trucs et je sors ((risos))

71 M : mais.. en parlant.. tu dois/ tu dois être discrète... « ah, bonjour » ((risos))

72 S : ah d'accord... pour ne pas être obligée de fermer l'armoire/

73 M : [oui... exactement]

74 S : ah... j'ai compris

75 M : et tu fais ((risos)) tu fais...

76 S : [j'ai compris]

77 M : (...) et tu fais aussi l'air gentil « ah non tu es en retard je t'attends un peu » pour que la personne ferme l'armoire ((risos))

78 S : d'accord... s'il n'y a personne là-dedans ?

79 M : tu souffriras

80 S : je souffrirai... d'accord... je vais ouvrir/ je vais ouvrir l'armoire en me disant « oh là là cette armoire »

81 M : oui... parce que c'est vraiment quelque chose que j'ai/ tu dois apprendre la manière de faire... parce que la clé... parfois elle ne bouge pas mais ce n'est pas... ce n'est pas un grand obstacle... Bon... après que l'armoire... sera fermée... si jamais/ si jamais il y a quelqu'un avec toi... vous allez ensemble à la salle de classe... parce que les salles elles sont prêtes...

82 S : uhn

83 M : (...) des uns des autres

84 S : on parle déjà en français ou on continue à parler en portugais ?

85 M : en portugais.

86 S : en portugais

87 M : [bon... si c'est un prof à qui tu n'est pas trop proche... tu parles en français pour faire/ pour faire un peu l'intello... parce qu'il y a des gens qui aiment ça...]

88 S : d'accord

89 M : (...) mais si c'est un prof

90 qui est ton ami... peu importe... tu parles...

91 S : [d'accord]

92 M : (...) français... portugais... peu importe... moi... j'essaye toujours de partir avec :: quelqu'un qui est mon ami... pour être plus/ plus agréable

93 S : je vais trouver beaucoup de profs là... le matin, samedi matin ?

94 M : [euh ::: oui.. oui.. samedi matin.. oui... (expirou) c'est... plein de gens... vraiment]

95 S : uhn

96 M : bon... tu arrives à ta salle de cl/... bon... tu tu tu te/ tu prends congé de ton ami qui était avec toi et ::... tu arrives à ta salle de classe...

97 S : uhn

98 M : (...) et là tu dis ((mudou a intonação)) « bonjour ()/»

99 S : [mes élèves sont là tous ?]

100 M : la plupart... pas tous :: la plupart est là surtout les plus âgés...

101 S : uhn

102 M : (...) parce qu'ils sont à l'heure... et aussi le pasteur...

103 S : ah oui...

104 M : (...) il y a un monsieur qui est pasteur de l'église donc... il est là/

105 S : [ah... il sera sûrement à l'heure]

106 M : oui... il va me dire « bonjour Mariana... comment allez-vous ? » et je vais dire « oui ça va nickel et vous ? » ; « qu'est-ce que c'est nickel ? » ((risos)) eh ::

107 S : ah... d'accord... je dois avoir une conversation... avec des argots :: des mots comme ça...

108 M : [oui parce que/]

109 S : (...) pour animer la conversation ?

110 M : oui... pendant la conversation tu ranges tes affaires

111 S : ah... je parle en m'organisant les trucs ?

112 M : oui.. tu mets ton manteau sur la fenêtre.. là le/ le truc-là pour fermer la fenêtre...

113 S : [uhn]

114 M : (...) tu le mets là... tu expliques ce que c'est nickel... ils ne vont pas comprendre... tu donnes des exemples... ils vont rigoler...

115 S : uhn

116 M : (...) comme ça t'as dépensé :: 10 minutes déjà

117 S : ah d'accord et comme ça :: ceux qui sont en retard ils vont/ il vont arriver

118 M : [oui... oui... c'est une stratégie... parce que si :: je commençais... non... quand je commençais :: le le cours 9 heures pile...]

119 S : uhn

120 M : (...) tout le monde qui était arrivé un peu en retard... ils étaient perdus

121 S : d'accord

122 M : donc ça c'est une stratégie

123 S : d'accord... je dois prévoir une petit/ un petit échauffement-là...

124 M : oui... tout à fait

125 S : (...) pour que les gens puissent arriver

126 M : oui... tout à fait

127 S : et si je ne fais pas ça ?

128 M : ça serait bizarre ((risos))

129 S : oui ?

130 M : parce que comme ça aussi tu brises la glace... parce que vu qu'ils se voient une fois par semaine... ils ne se connaissent pas trop... et... c'est un groupe vraiment hétérogène donc... ils commencent à papoter un peu... ça... ça devient plus sympa... quoi

131 S : d'accord

132 M : moi... j'aime bien... bon... après... tu vas voir où tu es tu tu... moi je vais voir ce que je vais travailler...

133 S : et moi ? moi je dois...

134 M : [TOI AUSSI... TOI AUSSI

135 S : moi je vais voir ce que je vais travailler

136 M : parce que tu aurait... tu auras/ pardon... la fiche préparée

137 S : AH d'accord... je prépare une fiche... en avance...

138 M : [oui c'est ton schéma du cours

139 S : uhn... qu'est-ce que je dois faire sur cette fiche ?

140 M : tu vas la partager :: en quatre colonnes...

141 S : d'accord

142 M : (...) tu dois faire une grande colonne... avec le contenu... ce que tu vas/ tu vas faire... moi... je mets la page... l'exercice... une séquence et :: aussi les activités extras

143 S : d'accord... alors... explique-moi... parce que là je suis intéressée à cette fiche... ah :: je dois organiser une fiche en quatre collones... la première colonne...

144 M : [c'est une feuille..

145 S : d'accord

146 M : comme ça... retrait

147 S : oui

148 M : retrait ? et :: une grande colonne...

149 S : contenu... la première.

150 M : oui... contenu... la séquence...

151 S : uhn

152 M : (...) l'autre colonne... c'est le type d'interaction.

153 S : hum.. (orale)

154 M : NON... pardon pardon... le type d'habi/ habilité... compréhension orale... production orale... compréhension écrite... production écrite

155 S : d'accord

156 M : (...) à côté tu dois l'interaction... si c'est prof-élève... si c'est élève-élève...

157 S : [uhn

158 M : (...) si c'est prof-élève-élève... ça veut dire le grand groupe... moi je fais de :: des sigles un peu.. pour...

159 S : [d'accord... d'accord... alors je peux dire si c'est une activité qu'ils vont faire par groupe de deux ou trois...

160 M : [élève-élève ((risos))

161 S : (...) ou c'est une activité que je veux faire moi et je vais demander à un élève autre élève... d'accord, j'ai compris

162 M : et :: juste à côté :: la colonne de :: minutes...

163 S : ahan

164 M : (...) là... tu vas minuter

165 S : ah d'accord... cette fiche... je prépare seulement pour moi ou je dois la/ la rendre après ?

166 M : bon... ça... c'est c'est polémique cette fiche mais moi... je je... enfin... je l'ai vraiment appropriée...

167 S : uhn

168 M : (...) parce que :: elle est plus organisée que mes brouillons... que je faisait avant...

169 S : uhn

170 M : (...) parce qu'avant/ avant d'apprendre à faire cette fiche... je faisais des brouillons...

171 S : uhn

172 M : (...) pour organiser un peu ce que j'allais travailler...

173 S : uhn

174 M : pour/ pour pas oublier des choses...
 175 S : uhn
 176 M : comme ça... MAIS :::: je la préfère parce que vu qu'elle est plus organisée ::
 177 S : uhn
 178 M : (...) je la garde pour le semestre prochain... quand je donnerai le même niveau à nouveau
 179 S : d'accord... mais je ne dois pas rendre cette fiche... par exemple... à la coordination...
 180 M : [non non
 181 S : (...) à personne... c'est pour MOI
 182 M : oui
 183 S : (...) je vais la préparer pour moi... pour moi et pour organiser mon cours
 184 M : [oui oui
 185 S : d'accord... et je la garde après
 186 M : oui... ((intonação de dúvida)) ou tu peux la jeter... mais moi je la garde parce que je/ je/ enfin/
 je vais : la reutiliser le semestre prochain
 187 S : alors... moi je vais la garder
 188 M : oui... oui
 189 S : d'accord
 190 M : parce qu'elle est bien parce que même si tu leur parles quelque chose rien à voir avec le
 cours... par exemple :: je sais pas si/ s'il y a une nouvelle passée... quelque chose comme une
 catastrophe et tout le monde est en train d'en parler...
 191 S : uhn
 192 M : tu/ tu/ tu te remets à ce que tu dois faire en regardant la fiche
 193 S : uhn... et je note sur cette fiche... par exemple/ c'est ça/ ça est intéressant... si on est là en train
 de travailler :: ah.. et d'un coup il y a :: on parle d'une chose qui n'était pas prévue...
 194 M : oui
 195 S : (...) je note sur ma fiche ce qu'on fait ?
 196 M : non... pas du tout
 197 S : non ?
 198 M : tu notes le bon chemin
 199 S : ah, d'accord
 200 M : mais... c'est vrai que là... je suis un peu plus habituée mais avant... enfin... quand j'étais/
 quand j'ai vraiment commencé à faire cours... je notais tout... exactement...
 201 S : uhn uhn
 202 M : (...) là... je me sens plus à l'aise... donc ::
 203 S : uhn
 204 M : (...) ça va par exemple... ils ont une question du passé composé qui n'était pas prévue ::
 205 S : uhn
 206 M : je peux arrêter tout le monde et « attention... écoutez... est-ce que vous avez écouté la question
 de l'élève/ de l'élève X ? »
 207 S : uhn
 208 M : « non »... « répétez... élève X » et là il répète... on essaye d'expliquer ::... on essaye de voir s'il
 y a... d'autres questions
 209 S : alors... si quelqu'un me pose une question hors mon schéma je peux arrêter ma classe
 210 M : [oui... oui
 211 S : (...) pour en parler et après je reviens à mon schéma
 212 M : oui
 213 S : d'accord
 214 M : tu dis « revenons à nos moutons » et ils vont demander ce que c'est « mouton » c'est prévu... ça
 c'est prévu... ((risos))
 215 S : d'accord ((risos))
 216 M : et tu vas faire un dessin sur le tableau pour expliquer ce que c'est mouton... ils vont rigoler...
 c'est un peu l'animation... moi... je joue un peu l'animatrice... en salle de classe
 217 S : le samedi matin ou... ? ((risos))
 218 M : oui... surtout...

- 219 S : ((risos))
220 M : et :: et bon... donc :: si/s'il y a eu le devoir... on va le corriger... mais pas tous les exercices... les plus importants à mon avis
221 S : ils auront le devoir... c'est-à-dire... je demande/ je vais demander tous les samedi le devoir pour la semaine prochaine ?
222 M : j'essaye de le faire... parce que ça augment leur contact avec le français...
223 S : ahan
224 M : (...) mais il y a eu des fois où il/il n'y avait pas de devoir
225 S : d'accord
226 M : (...) donc je leur ai demandé... éh :: « tout le monde... vous avez le cahier d'exercice... vous ferez jusqu'à la page telle
227 S : uhn
228 M : (...) et vu que vous avez les corrigés... vous allez confirmer... avec vos corrigés et si jamais vous avez des questions... vous me les posez la semaine prochaine » mais je ne sais pas s'ils le font... je pense que non... eh ::
229 S : d'accord... alors je vais... je continue avec ça... je leur dis de faire le cahier d'exercices à la maison...
230 M :
[à la fin... c'est la dernière chose
231 S : (...) à la fin je vais dire ça... d'accord... et et d'autres devoirs... pour corriger comme tu as dit... je vais demander de petits devoirs pour faire la correction en classe ?
232 M : [oui oui... de petits exercices... pas trop
233 S : uhn
234 M : (...) parce qu'il y en a trop... ils ne font pas donc de petits exercices de la partie « s'exercer »
235 S : uhn
236 M : (...) parce que c'est une partie... du livre
237 S : uhn
238 M : et :: éh... une semaine sur trois ou quatre maximum... j'essaye de leur demander un texte... et ::
239 S : d'accord
240 M : (...) je... c'est moi qui leur dis ah « ça sera un texte... ah... en obéissant telles consignes avec X mots » moi je defin/ je fais la définition de nombres de mots...
241 S : alors... ce samedi là je vais leur demander de faire une production
242 M : oui... mais ça c'est à la fin
243 S : à la fin de la classe aussi ?
244 M : oui... quand ils seront : déjà fatigués :: ils veulent partir déjeuner ::
245 S : à quelle heure finit la classe ? à midi ?
246 M : elle finit à midi... mais on doit rattraper les quinze minutes de pause
247 S : on fait quinze minutes de pause ?
248 M : oui
249 S : à quel moment on fait la pause ? je vais dire/ je vais choisir le moment de la pause ?
250 M : oui... moi ce que j'aime bien c'est... le cours commence à 9 heures... j'aim/ j'aime bien faire la pause onze heures moins le quart
251 S : D'accord... alors... moi je vais arreter le cours à onze heures moins le quart pour faire la pause
252 M : oui... oui oui oui... tu/ ils vont travailler... tu vas essayer de passer/ parce que là.. un peu avant la pause... tu vas faire des exercices oraux
253 S : d'accord
254 M : pour travailler le contenu :: du débou/ du début du cours...
255 S : uhn
256 M : tu vas passer... pour les écouter.. les petites questions...
257 S : uhn
258 M : (...) surtout des trucs de prononciation... parce que leur prononciation... triste... elle est triste
259 S : je dois accompagner pour voir s'ils parlent en français... s'ils font ça
260 M : [oui... oui

261 S : d'accord
 262 M : (...) s'ils ne parlent pas d'autres choses... tu vas les écouter un peu...
 263 S : uhn
 264 M : (...) tu vas aussi faire des commentaires comme « ah... est-ce qu/ ah tu as changé tes cheveux ?...
 265 S : uhn... uhn
 266 M : « (...) c'est bon... ça te va bien » un peu pour qu'ils...
 267 S : uhn
 268 M : pour qu'ils soient contents et :: onze heures moins le quart tu fais la pause
 269 S : d'accord... alors... ils savent déjà qu'on aura la pause est à cette heure là ?
 270 M : non... c'est/ moi qui décide...
 271 S : ah d'accord
 272 M : (...) tu peux faire à onze heures moins le quart... toi qui va décider...
 273 S : uhn...
 274 M : tu peux faire à onze heures moins le quart... mais aussi si jamais vous faites une... une activité qui n'est pas encore finie...
 275 S : uhn
 276 M : (...) tu peux très bien faire la pause après
 277 S : [je peux dépasser
 278 M : oui... on a/ c'est libre...
 279 S : je peux choisir le moment de la pause en fonction des activités que je fais en classe ?
 280 M : oui... et aussi en fonction de leurs visages...
 281 S : d'accord
 282 M : s'ils ont des visages de faim... tu dois faire la pause ((risos))
 283 S : d'accord ((risos)) je dois être très attentive... alors
 284 M : oui... oui... et surtout aux plus âgés
 285 S : uhn
 286 M : parce qu/ tu verras/ tu verras tu vas voir quand tu feras la pause
 287 S : uhn... on s'aperçoit qu'ils sont déjà plus fatigués... alors... c'est le moment
 288 M : [oui... tu fait la pause... et moi/ non/ toi... ce que tu vas faire... tu vas (uma batida com as mãos) partir de la salle... parce que sinon ils vont te prendre... pour résoudre des problèmes... pour raconter ce qui s'est passé...
 289 S : ah... d'accord... alors je dis/ je dis... « ah... on fait la pause » et je sors...
 290 M : oui... mais discrètement
 291 S : ((risos))
 292 M : tu dois/ tu dois faire comme ça... éh :: « tout le monde... on fait la pause ? » « oui... on fait la pause »
 293 S : ahan
 294 M : tu prends ton portefeuille et ton portable... (um batida com as mãos) et tu vas aux toilettes... au café... n'importe où..
 295 S : d'accord
 296 M : tu les laisses...
 297 S : d'accord
 298 M : parce que sinon tu ne vas pas faire ta pause...
 299 S : uhn
 300 M : (...) et c'est ton moment aussi de te reposer
 301 S : et je dis « quinze minutes »... ahn ?
 302 M : en fait... tu leur dis dix... pour faire quinze... vingt maximum
 303 S : ah... d'accord... je vais dire « dix minutes »
 304 M : oui
 305 S : et je reviens en salle en dix minutes ?
 306 M : quinze
 307 S : quinze minutes... je reviens...
 308 M : [() quinze minutes prévus

309 S : ah... d'accord
 310 M : ((risos))
 311 S : mais je dis dix pour qu'ils soient là... en quinze minutes ?
 312 M : oui :: parce que tu vas rentrer avec eux
 313 S : uhn
 314 M : (...) avec :: un café à la main...
 315 S : uhn
 316 M : (...) et ils feront de commentaires à propos de la/ de la nourriture... donc ::
 317 S : uhn
 318 M : tu y rentre... en leur parlant un peu...
 319 S : uhn
 320 M : (...) papoter de n'importe quoi... ça dépend parce que... les plus forts/ les élèves les plus forts...
 ils aiment bien parler en français...
 321 S : uhn
 322 M : (...) ils arrivent à avoir une conversation...
 323 S : ahan
 324 M : ça :: oui
 325 S : ah d'accord
 326 M : (...) mais les plus faibles... ils essayent... mais ils n'arrivent pas
 327 S : mais moi/ mais moi je peux essayer/ je continue c'est-à-dire... je peux essayer moi de parler en
 français avec eux même s'ils n'arrivent pas parler en français avec moi ?
 328 M : oui... oui c'est gentil de parler en français...
 329 S : [moi je continue ?
 330 M : (...) tu continues...
 331 S : d'accord uhn
 332 M : (...) mais c'est sûr qu'il y aura quelques-uns qui vont te dire... « en portugais... s'il te plaît...
 parce que je suis fatigué... et là tu changes
 333 S : d'accord... s'ils demandent je change...
 334 M : oui
 335 S : (...) sinon je continue à parler en français ?
 336 M : oui... et tu reprends :: tu dois reprendre le cours 11 heures... 11 heures 10 maximum...
 337 S : uhn
 338 M : (...) parce que sinon tu n'auras pas le temps pour faire les autres activités prévues
 339 S : d'accord
 340 M : ce que j'aime bien faire dans la deuxième/... TOI... ce que tu dois faire dans la deuxième partie
 du cours... c'est :: des exercices... discussion... des exercices... après la mise en commun...
 pas de contenus grammaticaux...
 341 S : [ah d'accord... je travaille le contenu au début...
 342 M : oui
 343 S : (...) et après... après la pause on travaille ?
 344 M : oui
 345 S : des activités orales... des choses comme ça ?
 346 M : oui... ils s'aiment bien les discussions... donc... tu dois jouer le/... tu dois prendre ton rôle
 d'animatrice...
 347 S : uhn
 348 M : (...) et :: inciter les discussions... « ah non... pourquoi est-ce que tu penses ça ? »
 349 S : je peu/ je peux proposer de jeux... des choses comme ça ?
 350 M : oui mais :: ils n'aiment pas les jeux
 351 S : ils n'aiment pas les jeux ?
 352 M : non... parce q/
 353 S : [et moi j'aime les jeux ?
 354 M : parfois... parfois ils m'agacent un peu
 355 S : ah oui ?
 356 M : parce qu/ ((risos)) parce que tu devras organiser les jeux...

357 S : oui
 358 M : (...) et... parfois ça va sortir de ton contrôle ((risos)) (déborder)
 359 S : [d'accord si je propose... si je propose un jeu c'est un peu bizarre...
 c'est-à-dire... normalement... c'est plutôt la discussion
 360 M : oui :: oui.. ça/ oui oui oui.. moi je n'aime pas trop... en fait je n'aime pas trop... non... toi tu ne
 dois pas aimer pas trop parce qu'ils n'aiment pas trop...
 361 S : ah d'accord
 362 M : ils ont déjà dit sur la ::: sur une enquête que j'ai fait passer ...
 363 S : uhn
 364 M : (...) au début du semestre... et il y avait quelques-uns ont dit ((intonação diferente)) « on
 n'aime pas trop les jeux »
 365 S : ah d'accord... alors je dois chercher d'autre chose... d'autre activité
 366 M : oui... moi ce que je/... enfin... ce que j'ai aperçu et tu peux faire... c'est des discussions...
 367 S : uhn
 368 M : (...) et aussi des/ ah ::: une chose que tu dois faire... ah ::: mélanger les élèves...
 369 S : uhn
 370 M : (...) parce que sinon... toujours les amis feront ensemble ...
 371 S : oui
 372 M : (...) et les plus forts avec les plus forts... les plus faibles avec les plus faibles
 373 S : je dois les faire changer de place... alors...
 374 M : oui
 375 S : (...) à la rentrée de la pause... c'est-à-dire... après la pause pour faire les exercices...
 376 M :
 [exactement ...
 377 S : (...) je les fais changer de place
 378 M : (...) et tu seras autoritaire...
 379 S : ah oui ?
 380 M : (...) et il y aura pas de discussion...
 381 S : ah... je dois dire/
 382 M : [(...) non... parce que si tu/ si tu ouvres beaucoup d'espace pour la discussion...
 « avec qui tu veux faire »... des choses comme ça... ((estalar de dedos)) ils prennent beaucoup
 de temps pour décider les partenaires...
 383 S : uhn
 384 M : (...) et il ne font pas l'activité... donc/
 385 S : [alors... je nomme... ahn ?
 386 M : oui
 387 S : monsieur x avec madame x... comme ça ?
 388 M : « asseyez-vous ((bateu uma vez as palmas)) et au travail ! »
 389 S : et ils vont bien accepter ça ?
 390 M : oui... personne m'a :: jamais dit « non... je ne veux pas » parce que c'est désagréable
 391 S : ouais... bien sûr ...
 392 M : ((risos))
 393 S : alors... je/je suis impositive en ce moment
 394 M : oui...
 395 S : uhn
 396 M : là... tu dois voir tous qui est prévu encore pour cette journée...
 397 S : uhn
 398 M : (...) et là... tu essayes de minuter un peu... parce que... par exemple... s'il te manque une
 activité... et tu as 40 minutes...
 399 S : uhn
 400 M : (...) tu dépenses du temps... tu pass/
 401 S : [j'ai beaucoup de temps pour discussion ?
 402 M : oui... tu passes... tu les écoutes... tu corriges la prononciation... tu demandes pourquoi...
 403 S : uhn

404 M : (...) à l'autre ce qu'il en pense... tu tu tu animes
 405 S : uhn
 406 M : si tu es/ si tu as le temps serré...
 407 S : uhn
 408 M : vite fait...
 409 S : uhn
 410 M : vite fait « tout le monde... c'est fini la discussion »... t'as/ tu fais la mise en commun :: plus vite aussi
 411 S : uhn... d'accord
 412 M : pour :: avoir le temps de faire les autres activités
 413 S : alors... si on prend trop de temps à la pause.. si on prend trop de temps pour rentrer de la pause... ça va me retarder pour (prévoir)...
 414 M : oui
 415 S : (...) alors je dois prévoir des activités pour après la pause... moins/ pour moins de temps que les activités qu' on fait avant... c'est-à-dire ... les activités...
 416 M : [oui exactement
 417 S : (...) du début de la classe sont les activités plus lourdes... plus longues...
 418 M : oui exactement
 419 S : (...) et les activités d'après sont plus courtes
 420 M : oui... tout à fait... parce que ::: tu verras que la deuxième partie du cours... elle est fatigante
 421 S : uhn
 422 M : donc... ils doivent bouger :: toi tu dois bouger... tu dois/ parce que s/ on/ on veut partir... moi je sens/ toi tu vas sentir ça... tout monde veut partir mais tout le monde aime bien le français et doit en profiter...
 423 S : uhn
 424 M : (...) donc tu dois... mettre ensemble... ce qu' est agréable... ce qu' est utile
 425 S : d'accord... on reste jusqu'à midi ?
 426 M : non...
 427 S : non ?
 428 M : (...) parce que... tu/tu devras rattrapper les 15 minutes de la pause
 429 S : ah... on reste jusqu'à midi quinze
 430 M : oui... mais par exemple... là on a une liberté... il est midi dix...
 431 S : uhn
 432 M : t'as déjà fini tous que tu avais prévu...
 433 S : uhn
 434 M : ils ont tout discuté... ah ::: tu as déjà passé/ tu leur as déjà passé le devoir...
 435 S : uhn
 436 M : tu as déjà demandé beaucoup de fois « des questions... des commentaires... » « non... ça va c'est suffit... on veut partir »
 437 S : uhn
 438 M : là...bon... « tout le monde... bon weekend... profitez-en... à la semaine prochaine »
 439 S : et si je propose de pas faire la pause pour arriver à midi ?
 440 M : non...tu ne dois pas faire ça...
 441 S : non ?
 442 M : parce que tu veux faire la pause
 443 S : oui ? moi je vais la pause ?
 444 M : oui ((risos))
 445 S : absolument ?
 446 M : oui ((risos))
 447 S : d'accord... je ne peux pas proposer :::
 448 M : () tu dois prendre un café... tu dois aller aux toilettes...
 449 S : ah d'accord
 450 M : et... sinon... tu verras que :: le rythme... il/ il commence à ((expirou)) dev/ il devient pire... c'est/ c'est...

451 S : même si je propose de ne pas faire la pause et d'arrêter la classe à midi moins cinq par exemple
 452 M : non
 453 S : non ?
 454 M : absolument pas
 455 S : ça ne marche pas
 456 M : non.. parce que cinq minutes à la fin... ils/ ils ne s'aperçoivent même pas... mais cinq minutes de la pause... ils sont fondamentaux
 457 S : ah d'accord... je fait la paus/
 458 M : [c'est psychologique... oui
 459 S : je fais la pause.... d'accord
 460 M : [oui... tu dois faire la pause
 461 S : uhn
 462 M : et LÀ ... il y aurat quelques-uns qui vont te demander... des films... des suggestions des chansons... des choses comme ça... mais ::: tu seras partir de la salle de classe... ((bateu algumas vezes na mesa com uma caneta)) parce que sinon tu ne feras pas la pause...
 463 S : comment/ comment je finis la classe ?
 464 M : tu leur passe le devoir...
 465 S : uhm
 466 M : (...) et tu notes au tableau...
 467 S : uhn
 468 M : parce que tu/ parce que tu leur... si tu leur parle seulement... il y auras quelques-uns qui ferons pas attention...
 469 S : uhn
 470 M : (...) ils vont te demand/ il vont te écrire pour savoir/ le devoir ce que tu as demandé
 471 S : parce que moi j'ai donné mon adresse ?
 472 M : au premier jour
 473 S : d'accord
 474 M : et ::: là non... ça marche pas... tu as beaucoup de choses à faire que répondre aux/ au mail... alors tu notes les devoirs...
 475 S : uhn
 476 M : tu dis/ tu notes pour :: et là le samedi prochain...
 477 S : uhn
 478 M : (...) et ::: tu fais deux petites étoiles... la première tu mets... Livre ((risos))
 479 S : uhn
 480 M : (...) page tel... exercices tel tel tel...
 481 S : d'accord
 482 M : la deuxième petite étoile... cahier d'exercice jusqu'à la page tel... et entre parenthèse... confirmer avec les corrigés déjà envoyés par mél
 483 S : d'accord... alors... c'est-à-dire que ces exercices du cahier je ne vais pas corriger ?
 484 M : non... pas du tout... si/
 485 S : sauf si quelqu'un arrive...
 486 M : [()]
 487 S : (...) me pose la question... bien sûr... je vais en parler
 488 M : oui... oui... tu seras gentil... si non... non... et ::: alors... à la fin tu peux finir de deux manières...
 489 S : uhm
 490 M : (...) sois tu reprends parce qui a été travaillé... comme par exemple... ah ::: tu as déjà travaillé le/ la comparaison...
 491 S : uhn
 492 M : (...) et surtout la prononciation de plus et pluS...
 493 S : uhn
 494 M : et là on fait l'attention pour bien prononcer
 495 S : uhn

496 M : donc... à la fin tu essayes de faire une ::... comment dire ? une mise en commun... par exemple... « tout le mond/ tout le monde... quand on fait la comparaison des adjectifs... est-ce qu'on prononce pluS ou plus ? »

497 S : uhn

498 M : 18 sur 20 vont donner la bonne réponse

499 S : oui... c'est-à-dire qu'ils ont bien accompagné mon cours

500 M : oui... mais/ mais il y aura deux ou trois qui vont se tromper... et là tu vas expl/ tu vas demander à l'élève le plus fort de l'expliquer pourquoi est-ce qu'on prononce plus...

501 S : uhn

502 M : (...) et non pluS et il va lui donner un exemple

503 S : ah d'accord

504 M : et tu diras « bravo » ((bateu palmas)) et tout le monde va applaudir

505 S : ahan... je fais toujours ça... à la fin de la classe ? cette/

506 M : [pas toujours]

507 S : (...) cette mise en commun de/ de la matinée

508 M : [si tu es inspirée... si tu es inspirée ((riso))]

509 S : ahan

510 M : si non ((risos)) ce que tu peux faire aussi c'est « alors... tout le monde... vous vous rappelez ce qu'on a discuté aujourd'hui ? » ils vont dire les thématiques...

511 S : uhn

512 M : et ::: le contenu de grammaire... ils vont dire

513 S : uhn

514 M : « est-ce que ça va... est-ce que reste toujours des questions ? »

515 S : ça peut m'arriver de tout le monde se tromper ?

516 M : ((silêncio)) oui ((tom desanimado)) ((riso))

517 S : et alors... je fais quoi ?

518 M : alors... tu vas leur dire de travailler chez eux... parce que la semaine suivante tu feras beaucoup plus des exercices

519 S : je reprends alors

520 M : oui...

521 S : uhn

522 M : puisque... ce que tu verras que tu dois prévoir un cours... avant l'examen... mi-semester... surtout...

523 S : uhn

524 M : (...) pour faire que des exercices et comme ça...

525 S : [()]

526 M : oui... comme ça ils vont beaucoup travailler... ils seront épuisés à la fin... tu verras... mais ::: quand même... tu auras beaucoup travaillé

527 S : uhn

528 M : bon... alors... pour finir le cours... soit tu fais :: une mise... mise en commun...

529 S : uhn

530 M : (...) de tous qui a été travaillé... soit tu... soit tu reprends la thématique... les contenus de grammaire...((silêncio)) quoi d'autres ? ET... tu souhaites bon week-end...

531 S : au revoir... c'est parti... et et je reste pas dans la salle ?

532 M : ((silêncio)) non à la fin...

533 S : [je sors/

534 M : (...) tu dois prendre tes affaires vite fait parce que tu as cours dans une autre école à une heure

535 S : ah... d'accord... je sors vite fait comme ça

536 M : tu prends tes/ tu prends tes affaires... tu prends ton sac... tu tu mets des choses là dedans... les plus sympa... vont te dire « au revoir »... vont te faire la bise...

537 S : uhn

538 M : (...) ça c'est bizarre

539 S : uhn ?

540 M : tu... mais tu dois...

541 S : ils vont faire la bise et moi je trouve ça bizarre ?
 542 M : oui oui oui oui... beaucoup de/ beaucoup d'amour ((risos))
 543 S : uhn
 544 M : mais... tu tu ((risos)) tu vas le/ tu vas les remercier... tu vas leur dire... « ah oui... c'est gent/
 545 S : [je
 vais faire la bise quand même ?
 546 M : oui parce que... oui ((risada))
 547 S : d'accord
 548 M : et ((risos))
 549 S : et si quelqu'un vient me poser des questions à ce moment-là ?
 550 M : tu dis « désolé... j'ai pas de temps... ah... garde tes questions... essaye de les noter... la semaine
 prochaine on on :: les reprend »
 551 S : uhn
 552 M : ET...
 553 S : [on reprend à quel moment ?
 554 M : au début
 555 S : au début... d'accord
 556 M : parce qu'il y aura quelqu'un qui va t'écrire un mail... c'est sûre
 557 S : uhn
 558 M : et ::: tu vas dire... bon... « essaye de noter ta question... et de l'apporter en salle de classe...
 pour qu'on la discute »
 559 S : je répond pas sur le mail ?
 560 M : non pas du tout... t'as pas le temps... ET :: tu as déjà fixé un accord avec eux...
 561 S : uhn
 562 M : parce que la salle de classe est une petite société
 563 S : uhn
 564 M : tu es la REIgne de cette ((risos)) société
 565 S : AH OUI... moi je suis la reine ?
 566 M : oui
 567 S : ahn
 568 M : et les autre... ils sont les ::: un peu les subordonnées... pourquoi ce que je fais/
 569 S : [je dicte les règles ?
 570 M : oui... parce que... ils m'écrivait pas mal de mail... ça marchait pas du tout
 571 S : ouais
 572 M : donc :::: l' accord... il consiste à... pour découvrir ce qu'il a été travaillé en salle de classe si
 jamais ils ont raté le cours... ou :::: pour :::: demander les devoir qu'ils ont pas noté... des
 choses un peu... administrative... disons...
 573 S : uhn
 574 M : (...) (les uns doivent écrire aux autres)
 575 S : uhn
 576 M : ce qu'il me doit écrire c'est... au cas de l'imprévu... comme par exemple « ma mère est
 décédée » et :: des choses comme ça
 577 S : [() imprévu
 578 M : oui.. des choses grave... et aussi des choses de... des questions de contenu... parce que comme
 ça je serais au courant des qui n'ont pas très bien compris
 579 S : d'accord
 580 M : c'est ça... mais/
 581 S : mais je vais pas répondre sur le mail ?
 582 M : non pas du tout
 583 S : je vais noter pour répondre dans la salle
 584 M : si tu réponds/si tu réponds sur le mail ça sera plus polemique..donc tu dois pas du tout faire
 ça...
 585 S : uhn

586 M : (...) tu dois dire « ah merci c'est gentil de ta question parce qu'elle m'en a fait réfléchir »... ils aiment bien ça

587 S : uhn

588 M : « et :: essaye de la noter et de l'apporter en salle de classe on va commencer samedi par cette question »... et ça c'est bien... parce que ça tu feras réfléchir ce que tu dois reprendre... ce que tu as travaillé

589 S : d'accord... et je fais toujours attention de dire les choses qu'ils aiment bien ?

590 M : oui... ()

591 S : c'est-à-dire... je je fais attention de dire des choses qu'ils seront contents ahn.. je fais attention à toi... de choses comme ça...ah.. tes cheveux

592 M : oui... parce que

593 S : [je dois toujours faire ça ?

594 M : c'est gentil

595 S : parce que si non ils vont... ça sera bi/ ça ne sera pas Mariana

596 M : oui... parce que je/ moi/ enfin... () tu aimes quand quelqu'un te fait des commentaires gentils

597 S : d'accord

598 M : donc tu essayes de le faire...

599 S : je repète

600 M : oui

601 S : uhn

602 M : et aussi parce que... enfin... c'est/ c'est un peu bizarre... tu verras... mais... à la fin ils doivent faire une évaluation de toi...

603 S : uhn

604 M : (...) et tu seras très contente si tu... si tu lis de choses positives

605 S : si je serais bien évaluée

606 M : oui oui... tout à fait ... LÀ évaluation ne compte pas pour... pour... eh... garder le poste... non... rien à voir... MAIS... tu sais bien que dans les autres école ça arrive

607 S : uhn

608 M : donc c'est bien de garder la pratique... de plaire

609 S : uhn

610 M : mais c'est pas/... tu tu verras... c'est pas faux... tu fais... tu fais de coeur

611 S : je fais parce que j'aime bien

612 M : oui oui tu aimes bien faire ça

613 S : j'aime bien le recevoir... j'ame bien le faire

614 M : oui... exactement

615 S : d'accord

616 M : et là tu finis... ils vont/ ils vont te demander encore si tu travailles... tu leur dire « oui oui oui je travaille.. alors je pars... je me casse » je je j'eyssaye de dire de des argots

617 S : des phrases... des choses comme ça...

618 M : et ils font attention... ils répètent... c'est gentil

619 S : uhn

620 M : et à la fin tu vas rencontrer ton ami prof

621 S : uhn

622 M : et vous partez ensemble... jusqu'à la rue là... parce qu'après tu vas...

623 S [je dois garder mes trucs... là dans l'armoire encore... de moniteur ?

624 M : AH... oui c'est VRAI

625 S : le super armoire... je dois faire attention pour prendre des gens dans la salle pour que l'armoire soit ouverte

626 M : mais à la fin tu auras beaucoup de chance... plus de chance

627 S : ah oui ?

628 M : oui parce qu'il y aura quelques-uns qui/ qui sont toujours en retard...

629 S : uhn

630 M : (...) et donc tu en profites

631 S : ah oui... je garde mes trucs... je laisse ouverte pour les autres qui sont là et je finis
632 M : oui... mais attention... ((batendo a caneta na mesa com o ritmo da fala)) tu ne dois que laisser l'armoire ouverte si jamais il y a quelqu'un d'autre du français...
633 S : uhn
634 M : parce qu'il y a eu déjà des câs de vol... des choses un peu bizarre...
635 S : ah bon ?
636 M : donc là... tu dois te méfier... c'est triste... mais non... donc si c'est quelqu'un d'autre du français..
637 S : oui
638 M : (...) bien sûr il a la clé... il peut l'ouvrir et la fermer...
639 S : oui
640 M : (...) donc... pas de souci... ah :: tu l'a reste ouverte grâce a tes/ ta gentillesse...
641 S : uhn
642 M : (...) sinon tu la fermer... tu confirme si elle bien fermée...
643 S : oui... avant de partir
644 M : avant de partir... oui
645 S : uhn
646 M : et là tu pars
647 S : d'accord... et j'y crois qu'on a fini aussi
M : ok ((risos))

Discussão

- 1 S: Mariana... tu peux poser des commentaires ou des questions à Fernanda et Fernanda... la même chose à Mariana
- 2 M : oui
- 3 S : et si jamais.. j'ai d'autres questions... parmi vos questions je poserai aussi
- 4 M : d'accord
- 5 S: d'accord ?
- 6 M : oui
- 7 S : alors... qu'est-ce que vous avez ?... tu veux commencer... Mariana ? ou tu veux commencer... Fernanda ? des choses que vous...
- 8 M : ce que m'a attiré l'attention beaucoup... beaucoup... beaucoup... beaucoup... ça été le fait du téléphone qui sonne ((risos))
- 9 F : ((risos))
- 10 S : le téléphone qui sonne dans la classe ((risos))
- 11 M : oui... ça fait un peu.... heu... reality show...
- 12 S : oui
- 13 F : ((risos)) oui c'est ça... ((risos))
- 14 Todos : ((risos))
- 15 M: C'est comme big brother? C'est le boss qui... qui te téléphone et dit ce que tu dois faire
- 16 F : oui.... c'est vrai ! Je n'ai jamais pensé à ça ((risos))
- 17 M : et... mais... quand tu as commencé à travailler dans cette école... tu avais déjà vécu cette situation ou non ?
- 18 F : non... non.... Il y a un téléphone dans la salle des prof, dans toutes les classes... donc c'est... moi... maintenant je suis habituée mais quand j'ai commencé... c'était un peu bizarre
- 19 M : et... est-ce que... par exemple... tu peux téléphoner à un autre prof ?
- 20 F : oui
- 21 M : mais tu le fais ?
- 22 F : non, parce que... c'est un peu compliqué téléphoner au milieu de la classe ((risos))... mais... c'est possible... nous avons aussi... quelques activités de cuisine par exemple... donc ils téléphonent... ils demandent si les élèves mangent du jambon... donc tu leur demandes... donc... c'est utile...
- 23 M : mais pendant ton cours ?
- 24 F : oui... c'est tout prévu... les... les activités de cuisine
- 25 M : Comment... les activités culinières ?
- 26 F : oui.... par exemple... pendant la pause on peut manger... comment on dit ?.. les crêpes par exemples...
- 27 M : Ah... d'accord
- 28 F : donc ils téléphonent pour demander si les gens mangent du jambon.... D'accord ?
- 29 M : mais... ça ne te déconcentre pas ? Par exemple, tu es là en train d'expliquer les partitifs...((risos))
- 30 M : et le boss te téléphone...
- 31 S : ah mais ça tombe bien... si j'explique les partitifs et quelqu'un me téléphone pour demander du jambon je peux utiliser ça...
- 32 F : oui
- 33 M : oui oui oui...
- 34 S : (...) mais si je suis en train d'expliquer le passé composé quand même le jambon n'a rien à voir
- 35 M : oui... tu perdras ta pensée... non ?... Ça t'a déjà dérangé
- 36 F : non... je pense que non... pour moi ce n'est pas compliqué
- 37 M : d'accord
- 38 S : le téléphone est bien incorporé là pour toi dans la salle
- 39 F : oui ((risos))

- 40 M : ah et je profite pour demander une chose... qui a créé le téléphone ?... enfin... cette idée du téléphone... la coordinatrice ?
- 41 F : ah.. je ne sais pas... peut-être
- 42 M : cette coordinatrice... quelle est sa formation ?
- 43 F : bon, je pense qu'est formée en droit... mais je pense que son père parle français... je ne sais pas... il n'est pas français mais sa langue maternelle est française
- 44 M : et alors elle parle le français bien ?
- 45 F : oui... donc depuis qu'elle est petite... elle parle le français
- 46 M : d'accord... parce que ça m'a étonné un peu quand tu as raconté/ tu as raconté que toi... les autres prof et la coordinatrice.. vous prépariez les fiches-là ensemble...
- 47 F : oui...
- 48 M : (...) et c'est elle qui décidait le schéma
- 49 F : tu peux donner... ton opinion... mais c'est elle qui décide
- 50 M : d'accord...mais même si elle n'a aucune formation dans le domaine de langues... de l'enseignement...
- 51 F : non... bon je pense que... son expérience... c'est... pratique...
- 52 M : d'accord
- 53 F : c'est la pratique... parce que je pense que ça fait 25 ans qu'elle travaille avec l'enseignement du français
- 54 M : d'accord
- 55 F : c'est ça
- 56 Marianna : et école... elle est la propriétaire ou elle n'est que la coordinatrice
- 57 F : propriétaire
- 58 M : ah d'accord... oui... tu m'étonnes ((risos))
- 59 F : et par rapport ta préparation du contenu? parce que moi je prépare avec les autres professeurs et la directrice et toi ?
- 60 M : Alors... Bon... Vu que je suis débutante... ici on a un programme de tutorat
- 61 F : uhn uhn
- 62 M : comment ça marche... il y a des prof plus expérimentés qui seront les tutrices... je parle tutrices parce qu'il n'y a que des filles... et les tutrice... elles vont te tutorer... nous... les débutant... par exemple... moi je suis là... c'est mon premier semestre... mais mon... mon collègue l'autre tutoré -- parce que on fait le tutorat nous deux plus la tutrice... on est trois -- mon collègue... l'autre tutoré... c'est... son quatrième semestre... regardez (exclamação)... quatrième semestre ((risos))... il est là... on est là... et... donc ce tutorat-là... c'est le moment pendant la semaine... on a un rendez-vous pendant la semaine... et là on essaie d'organiser le cours suivant... mais on organise avec des idées... mais moi... enfin... je prends ma feuille... je fait un schéma... je partage en colonne et je le prépare... pour profiter du temps qu'on est là en discutant... Mais par exemple...pour mes autres groupes que je ne fait pas de tutorat... je prépare moi... chez moi... C'est c'est un travail un peu solitaire je dirais... mais ça va parce que... elle met... enfin... elle guide mon travail et elle marche aussi comme une mémoire... parce que le semestre prochain... je ne vais pas me rappeler tout ce que j'ai travaillé... donc c'est enregistré... mais c'est à moi ce registre-là... c'est pas personne
- 63 S : uhn uhn
- 64 F : mais je n'ai pas compris... qu'est que c'est le tutorat ?
- 65 M : c'est un rendez-vous/ c'est une réunion informelle où il sera à moi une tutoré ::: un autre collègue – ce semestre ça se marche comme ça -- un autre collègue le tutoré et la tutrice... la tutrice c'est une prof plus expérimenté de/ de de là des cursos extras... et ::: sa fonction c'est nous aider... mais nous aider à quoi ?... nous aider ::: à organiser les cours... par exemple... le cours ne doit être pas trop/ trop centré sur nous même... donc elle nous dit « là sera le moment de/ de faire une activité pour travaillé la mémoire procedurale » ... « ils doivent/ ahn... mettre l'accent tout ce qui viennent/ tout ce qui vient/ tout ce que viennent de () » elle nous guide... elle donne des idée aussi... par exemple... j'avais une question... c'est/ elle très très très ponctuelle c'est « comment travailler le plus que parfait à l'oral »... donc... elle m'a donné trois suggestions de comment les faire... mais c'est libre... je peux les accepter ou non.... mais

- c'est bien que je les accepte... parce que... enfin... elle plus expérimenté... donc elle sait/ bon j'imagine qu'elle sache... ce que marche... ce que ne marche pas
- 66 S : et toi à propos de la préparation... Fernanda... tu as dit que vous faites la réunion une fois par moi
- 67 F : deux fois par moi...
- 68 S : ah... deux fois par moi... et là vous préparez tous les cours
- 69 F : oui... donc... on prépare... exactement -- donc... « vous allez commencer avec l'exercice un et après... qu'est-ce qu'on fait ? ...
- 70 M : uhn ::: ... uhn
- 71 F : (...) donc on peut travailler avec une vidéo... ensuite ? »
- 72 M : d'accord... mais est-ce/ est-ce que vous minutez ?... c'est-à-dire est-ce que vous marquez à côté combien de temps chaque activité prendra ou non ?
- 73 F : non... non... c'est un peu difficile ça parce que ... on commence à préparer le livre mais on ne sait pas si ::: si ça marche... d'accord ?
- 74 M : [oui
- 75 F : (...) parce que/ parce que le temps – on/ on ne sait pas
- 76 M : parce que/ une chose qui/ une chose importante que la fiche m'a apporté :: c'est de minuter parce que... avant quand je ne minutais pas j'étais anxieuse... grâce/ à cause de deux problèmes soit mon cours finirait avant...
- 77 F : uhn
- 78 M : quelque chose comme demie heure avant... et je ne savais pas du tout quoi faire ((rindo))... soit j'aurais trop de travail... il seront débordés et ::: je ferais pas tout ce qu'était prévu... donc minuter – c'est vrai que je n'arrive pas faire exactement les minutes prévus – c'est vrai que minuter... ça me donne une idée :: de combien de minutes je vais dépenser
- 79 S : et toi ? tu fais comment pour calculer là les/ les activités dans le temps de la classe ? si si tu prévois/ si tu prévois pas combien de temps chaque activité va prendre comment tu vas faire pour partager les activités dans la classe ?
- 80 F : oui... on travaille en réunion... elle dit éh « je pense/ » – la directrice dit – « (...) je pense que c'est possible de travailler :: le contenu ::: » (elle va citer le contenu)... donc on essaye de le faire... si on n'a pas le temps on communique à la directrice
- 81 S : ah bon... c'est/ par exemple si tu as prévu cinq activités ::: et tu as réussi à faire quatre... tu dois communiquer que tu n'a pas eu le temps de faire la cinquième ?... et tu dois prendre ah... cette dernière pour la prochaine classe ou non ?
- 82 F : oui
- 83 S : parce que la prochaine classe est déjà préparée aussi... n'est-ce pas ?
- 84 F : oui... mais on fait l'exercice quatre
- 85 S : ahn ahn
- 86 F : si on n'a pas le temps on fait la semaine prochaine
- 87 S : la semaine prochaine vous continuez ?
- 88 F : oui
- 89 S : uhn uhn
- 90 F : et on doit communiquer aussi aux autres professeurs parce que... on doit marcher ::: presque ensemble
- 91 S : uhn uhn
- 92 F : donc :: ça c'est un peu compliqué parce qu'on doit travailler presque la même chose parce que ::: éh... il y a des élèves qui changent de :: de/ de classe
- 93 S : uhn uhn
- 94 F : donc/ c'est un peu compliqué
- 95 S : pour cela ça sera une bonne idée de minuter
- 96 F : oui
- 97 S : comme ça vous aurez déjà... bon... vous aurez une idée de ce qui va se passer... ahn... en classe pour tout le monde ((rindo)) ensemble pareil... la même chose

- 98 M : mais ::: tu sais ce que m'étonne ? parce que vous faites la même chose... au même temps... exactement... ((riso)) qu'est-ce qu'un prof... a de différent ::: enfin... en quoi un prof peut être différent de l'autre si vous faites de la même chose... de la même manière... en même temps ?
- 99 F : oui
- 100 M : parce que ::: les élèves préfèrent... les uns aux autres
- 101 F : oui... c'est vrai
- 102 M : nous aussi... mais si vous faites la même chose en même temps... de la même manière ((rindo))
- 103 F : je pense que/ même comme ça c'est différent...
- 104 M : mais pourquoi ?
- 105 F : je ne sais pas – il y a des profs qui sont plus animés ::: d'autres plus sérieux ::: -- je ne sais pas
- 106 M : parce que ::: à mon avis ce qu'un prof/ un prof de/ enfin... être différent de l'autre... c'est aussi le genre d'activité qu'il fait ::: ahn... quoi d'autre ? la façon/ la façon de le faire... mais si c'est tout décidé en avance...
- 107 F : je pense qu'elle ne veut pas... des choses différentes... elle/ elle a déjà dit... ahn... « je veux ::: »... comment elle a dit ? « je voudrais que/ que vous fassiez la même chose que je faisais »
- 108 M : d'accord
- 109 S : la même chose qu'elle faisait il y a vingt-cinq ans ?
- 110 F : oui
- 111 S : c'est-à-dire... la répétition identique ()
- 112 M : voilà
- 113 F : c'est pour ça qu'on observe le cours avant de commencer à travailler
- 114 M : mon Dieu... mais/
- 115 F : () l'observation on va faire la même chose...
- 116 M : d'accord
- 117 F : (...) et et les professeurs anciens ::: ils ont vu le :: ils ont observé la classe...
- 118 S : uhn uhn
- 119 F : (...) de la directrice
- 120 M : mais :: elle ne sait pas qu'elle a embauché des profs... elle pense qu'elle a embauché des ouvriers... quoi... faire la même chose... en même temps... tu tu tu... t'es pas revoltée ? moi je se/
- 121 Todos : ((risos))
- 122 F : ((risos)) un peu... c'est pour ça que j'ai dit « tu n'as pas besoin de travailler avec les cassettes »
- 123 M : oui... oui
- 124 F : il y a d'autres possibilités... donc... mais/ mais c'est difficile de communiquer « non/ non je n'ai pas travaillé avec les cassettes »
- 125 M : ok
- 126 S : et si je fais ça ::: je travaille pas avec la cassette... je propose une autre activité... je dois pas raconter à la directrice... mais je peux raconter ça à un collègue ?
- 127 F : ... éh... peut-être à trois personnes
- 128 S : il y aura trois personnes avec qui je puisse dire « je n'ai pas fait ça :: j'ai proposé cette autre activité ::
- 129 F : trois personnes sont ouvertes les autres suivre/ les autres professeurs suivent la règle... la séquence
- 130 S : pourquoi ils ne veulent pas changer ? tu as une idée ?
- 131 F : ((silêncio)) je pense/ () peut-être elle a peur
- 132 S : uhn uhn... toi tu as risqué déjà... de (bourler) là... ?
- 133 F : oui... mais quelque fois je fais... ((risos))
- 134 M : oui... mon Dieu... et ::: ce que j'allais te demander aussi... est-ce QUE... parfois... elle vient voir tes cours... comme sa coordinatrice ?
- 135 F : non

136 M : jamais
 137 F : non jamais
 138 M : même si tu le demande ?
 139 F : ((silêncio)) je n'ai jamais demandé
 140 M : [par exemple/
 141 F : mais/ mais – je ne sais pas – je pense que... elle ::: d'une forme elle sait ce qui/ ce qui se
 passe dans la salle de classe... je ne sais pas comment...
 142 M : d'accord
 143 F : s'il y a une.... une chose pour enregistrer – je ne sais pas
 144 M : ((risos))
 145 S : comment (ça/ explique) je n'ai pas compris... elle ne vient pas... mais elle sait tout ce qui se
 passe dans la salle ?
 146 F : oui... je ne sais pas... elle devine les choses... elle devine
 147 S : par exemple ?
 148 F : on parle avec les autres 'élèves' « ah... je disais ça en salle de classe... et après je suis sortie
 de la classe et elle disait la même chose... »
 149 M : tu penses qu'elle devine...
 150 F : [non
 151 M : (...) ou qu'elle vous filme ?
 152 F : oui oui ((risos))
 153 M : ((risos)) non parce que/
 154 F : [ce sont beaucoup des choses pour deviner
 155 S : ah... et tu as passé déjà par une situation ::: où elle a répété ou elle a dit la même chose que
 tu as dit...
 156 F : [oui
 157 S : (...) dans la salle de classe ?
 158 F : oui... une élève a demandé de travailler avec une situation dans un restaurant... ((mudou o
 tom de voz)) « ah... nous pouvons faire une situation de restaurant ou ::: une situation
 d'achats » et je disais « ah non on va travailler » -- parce que... éh...on doit continuer/ on doit
 suivre le/... la séquence...
 159 S : uhn uhn
 160 F : parce que après l'épreuve (les élèves demandent des choses) ((mudou o tom da voz)) « ah...
 après on travaille ça »
 161 S : les examens... tu dis?
 162 F : oui... les examens... et ::: j'ai dit « ah ::: après on travaille ça.. on continue » et elle a
 demandé/ un jour elle a dit ((mudou o tom de voz)) « ah Fernanda tu peux travailler d'autres
 choses... ils voyagent beaucoup :: tu peux travailler avec des situations réelles
 163 M : AH ((exclamativa))... ((risos)) elle prévoit la fiche...
 164 F : oui
 165 M : (...) très stricte et fermée... après :: on sait pas comment :: elle écoute...
 166 F : [oui
 167 M : (...) enfin... elle devine...
 168 F : ((risos))
 169 M : (...) (elle a deviné/) bon... moi je suis revoltée... je peux pas ((riso))
 170 F : oui... je ne sais pas comment mais :.... c'est ça/ donc/ des choses/... on doit suivre des
 choses... mais on doit écouter les élèves... on peut... on peut... éh.... sortir du livre
 171 S : tu peux détourner la fiche si les élèves demandent
 172 F : oui... donc c'est compliqué... je ne sais ce que je fais
 173 M : oui parce que ::: j'ai l'impression – par exemple ça me plaît de faire une activité que
 j'aime bien :: une chanson que j'aime bien :....
 174 F : [oui
 175 M : (un chant) c'est bien... ça me plaît... et/ et si tu ne peux pas faire ça :::

176 F : c'est vrai... et ça c'est un peu compliqué... parce qu'elle peut bien expliquer une chose
 d'une façon... je veux expliquer d'autre façon... mais elle VEUT que j'explique... d'une... ah...
 177 M : [(de telle
 façon)
 178 F : ((mudou o tom da voz)) (...) « à côté :: tu mets :: telle telle chose... de l'autre côté tu/ et
 avec la couleur rouge... tu/
 179 M : mon Dieu
 180 F : c'est compliqué
 181 M : ((risos))
 182 F : et ça c'est en réunion... mais...
 183 S : elle arrive au détail... c'est-à-dire... la couleur que je dois écrire au tableau
 184 F : oui... j'ai eu une... une... – comment on dit ? – une classe d'intensif... et elle a préparé les
 cours avec moi tous les jours... tous les jours... et c'était très compliqué parce qu'elle disait ce
 que/ comment je dois expliquer la règle
 185 M : AH :::
 186 S : [et tu/ et tu lui dis « ah non je ne vais pas faire comme ça... parce que ça marche mieux
 comme ça
 187 F : non
 188 S : [tu lui dit pas ?
 189 F : non... (mais je fais ça)
 190 M : [tu la détestes pas ? je la détesterais
 191 F : quelques fois ((risos))
 192 M : ah :: ce que j'allais te demander... tes/ tes rendez-vous là... avec la coordinatrice... ils sont
 payés ?
 193 F : éh... cinq pour cent d'activités extra -- (je ne sais pas/)
 194 M : AH... c'est moins qu'une heure de cours ?
 195 F : je n'ai pas compris
 196 M : comment est-ce que tu réussis ton/ ton/ ta/ ton paiement ?... tu reçois par heures ?
 197 F : par heures
 198 M : donc... par exemple... une heure de cours ça vaut le même qu'une heure de réunion ou
 non ?
 199 F : non non... c'est plus cinq pour cent d'activité ::: hors de la classe
 200 M : mais par exemple... en imaginant que tu reçois ::: quarante reais par heure/ non quarante
 reais de l'heure
 201 F : oui
 202 M : comment est-ce que tu vas/ -- non comment non – combien :: tu vas recevoir de l'heure de
 réunion ? quarante reais ?
 203 F : non
 204 M : moins ?
 205 F : moins... oui
 206 M : ah ::: parce que ça donne autant de travail
 207 F : oui
 208 M : enfin encore un peu plus... pour la supporter
 209 M et F : ((risos))
 210 F : oui... c'est une... eh... une journée... entière... la réunion...
 211 M : d'accord
 212 F : (...) elle explique... elle se rappelle d'un exercice... elle va le chercher... elle va/
 213 M : ((risos))
 214 F : (...) oui oui... c'est très long ... c'est pour ça que le prof a dit ne/ « laissez laissez »
 215 S : les gens ne disent rien pour que ça ne retarde plus
 216 F : oui
 217 M : et :: ce que j'allais te demander aussi c'était à propos de ton tableau... t'as rien dit de
 l'organisation de ton tableau
 218 F : ah... on doit mettre la date... le vingt-deux septembre...

219 M : ah :: oui
 220 F : deux mille treize...
 221 M : je me méfiais ((riso))
 222 F : oui
 223 M : parce que tu sais... l'organisation du tableau c'est une question pour moi... ()
 224 S : (comment tu dis ?)
 225 M : j'essaie de le partager en deux...
 226 S : uhn
 227 M : mais :: ((risos)) quand je vois j'ai écrit un peu par tout ::: c'est un peu le bordel... et une fois une fille m'a dit « j'aime / j'aime beaucoup tes cours :: mais :: si tu améliores ton tableau... ils seront encore plus bons »... et je dis « mais pourquoi tu/ tu n'aimes pas mon tableau ? » elle m'a dit « je ne sais pas d'où t'es partie... où tu arrives...
 228 ((risos))
 229 M : je je je j'oublie de l'effacer
 230 F : ahn ::
 231 M : et... est-ce que j'allais te demander... c'est ça... parce que là ::: je fais comment je veux... n'importe comment... je fais le tableau... je peux le partager en quatre en deux en six... mais... est-ce que tu as une manière de faire ?
 232 F : ((silêncio))
 233 M : (...) décidé par la coordinatrice ?
 234 F : en observation
 235 M : d'accord
 236 F : parce que tous les professeurs fait/(font) comme ça... ils corrigent éh... au tableau... ensuite... on efface
 237 M : et :: pardon/ quel est l'avis des élèves ? parce qu'ils voient que c'est très carré... quoi... le cours... ou non ? ils n'ont pas cette impression ?
 238 F : uhn... je pense que la majorité non
 239 M : d'accord... mais ils évaluent bien parce que j'imagine que c'est cher... et ils veulent continuer c'est... ils doivent payer quand même
 240 F : je ne sais pas... je pense que les professeurs ne suivent pas les règles... donc... on doit changer un peu... adapter...
 241 M : d'accord
 242 S : alors vous/vous avez la réunion... la préparation des fiches... après dans la salle chacun fait plus ou moins ce qu'il veut...
 243 F : ((risos)) et ça marche
 244 S : et après sur le dossier on écrit ce qui était prévu sur la fiche...
 245 F : oui
 246 S : et tout le monde est content ?
 247 F : oui
 248 S : même comme ça... vous avez l'impression qu'elle sait ce qu'il se passe dans la salle ?
 249 F : ((risos))
 250 M : non/
 251 S : (...) c'est-à-dire/ c'est-à-dire éh éh elle sait que les gens... ne font pas exactement la même chose qui était prévue...
 252 M : [elle est folle cette dame
 253 S : (...) mais elle laisse parce que ça marche... quand même ça marche bien
 254 F : oui... elle demande... « Fernanda... tu connais ce jeu-là ? tu connaît cette cassette-là ? »... « NON :: « ... « ah... mais ces professeur ne travaillent/ ne travaillent pas avec ÇA ? »... donc... elle sait
 255 M : et est-ce que j'allais te demander... est-ce que :: elle parle bien le français ?
 256 F : oui
 257 M : est-ce que ::
 258 F : [mais elle ne parle pas en réunion... donc...
 259 M : ah... d'accord

- 260 F : (...) j'ai déjà vu un cours de la coordinatrice.. mais...
- 261 M : parce que quand vous préparez la fiche ensemble... pas de français
- 262 F : non... pas de français
- 263 M : parce que j'allais te dire aussi c'est elle... le niveau/ le niveau de langue des profs... comment est-ce qu'elle sait :: le niveau de langue des profs... et comment est-ce qu'elle distribue les groupes pour chaque prof... parce qu'il y a aussi une question de langue
- 264 F : oui... et ça c'est une question très intéressante... parce que... je suis débutante... je voudrais parler en français
- 265 M : bien sûr
- 266 F : (...) oui... ils parlent bien les professeurs... bon... j'imagine
- 267 M : imagine ((risos))
- 268 F : () vingt-cinq ans qu'ils/ dix ans qu'ils travaillent à l'école... et on ne parle pas français... j'ai essayé de commencer une/ une discussion en français... mais... ça/ ça ne marche pas... (je ne sais pas pourquoi)
- 269 M : ()
- 270 S : et si tu propose éh... éh... et tu as proposé... si tu as dit « est-ce qu'on peut parler en français pour que moi je puisse m'entraîner... parce que je suis débutante... tu crois ça pourrait marcher ?
- 271 F : une fois une professeur a dit « je ne parle français qu'en classe parce que :: le français pour moi c'est la langue du travail... et :: après/ dehors de la salle de classe... je ne veux pas parler en français
- 272 M : ((som soltando o ar))
- 273 F : (...) parce que :: c'est fatigant ::
- 274 M : ah... mais :: moi ce que je/ -- enfin -- je suis d'accord... mais :: en même temps pas trop d'accord... parce que c'est vrai que :: dans des situations informelles/ -- par exemple -- je te connais en portugais... ça fait :: ça me donne... -- comment dire ? -- ça me donne l'air artificiel... de te parler tout le temps en français... parce qu'on se connaît en portugais :: -- enfin -- on est amis en portugais... on a construit notre relation en portugais... mais ::... par exemple.. ça/ ça passe avec une amie... je l'ai connu en portugais... on a construit notre amitié en portugais... mais on travaille ensemble... donc quand on est dans une situation formelle du travail... enfin... les réunions pédagogiques... devant les élèves... même si c'est artificiel... on parle en français... mais :: c'est un peu chiant... (je suis pas d'a/) parce que c'est bizarre... parfois tu es fatiguée... tu (veux) raconter tes choses en portugais...
- 275 F : ((risos)) oui
- 276 M : (...) tu/ tu t'enfiches du français... tu arrives dans la salle de moniteurs... ((batendo com a caneta na mesa)) il y aura quelqu'un là que va te dire ((mudou o tom da voz)) « bonjour » et tu dis « oi... tudo bem ? »... « oui... ça va et toi ? »
- 277 S : ((risos))
- 278 M : ça me dérange un peu...
- 279 F : oui ((risos))
- 280 M : parce que j'ai l'impression... parfois... que la personne veut... vérifier le niveau de langue
- 281 F : oui... c'est ça
- 282 S : [((risos))]
- 283 M : j'ai l'impression parfois... donc... je suis d'accord avec toi... tout à fait avec toi... mais :: en même temps pas trop parce que ::/ parfois on peut parler en portugais.. on s'enfiche un peu... et :: (je ne sais pas ce que se passe)
- 284 F : oui mais moi comme je suis débutante je ne parle français que avec les élèves.. donc... comment je peux pratiquer le français ?
- 285 M : oui... je vois...
- 286 F : oui... et j'ai besoin de quelqu'un pour me corriger aussi
- 287 M : mais ::... tu sais... enfin... parce que... j'aime bien/ j'aime beaucoup quand quelqu'un me corrige... mais ça dépend de la personne
- 288 F : oui... ça dépend de la personne... voilà

289 M : parce que si c'est un prof comme moi... même statut... même importance... même paiement
 290 ((risos))
 291 M : (...) et elle corrige d'une façon un peu autoritaire... disons ((mudou o tom de voz))
 « comment tu fais ce type de faute...
 292 S : [((risos))]
 293 M : (...) je n'aime pas trop... mais si c'est une amie... et elle me dit ::: « atten/ attention là tu as dit/ t'as pas bien prononcé :: »... là oui... j'aime beaucoup... MAIS :::: de/ je te comprends un peu parce que :: qu'est/ ce que j'allais dire c'est... si je parle français avec une pro/ avec une personne que je ne suis pas trop... à l'aise... c'est un peu bizarre qu'elle me corrige
 294 S : oui
 295 M : donc... peut-être... voilà pourquoi la prof aime pas parler français
 296 F : oui
 297 M : dehors la salle de classe
 298 F : c'est vrai
 299 S : bon... mes filles... je crois qu'on a fini...
 300 F : oui

APÊNDICE B – Transcrição do Retorno ao Coletivo 1

F= Francisca

M= Mariana

S= Sósia - Flávia

1 S. Alors... Fernanda... Tu veux commencer?
 2 F. Oui
 3 S. Tu veux raconter un peu les extraits de l'Instruction au Sosie que tu as reteNUS :: ... tes commentaires et pourquoi
 4. F. D'accord... le premier c'est... tu m'as demandé... « tu commences à m'expliquer ce que je dois faire »... et j'ai dit ... « bon... avant de commencer à travailler à l'école... tu dois faire un stage d'observation... tu vas observer des classes d'autres professeurs et tu vas notes toutes les séquences... les exercices... etc... Un commentaire... ce n'est pas la consigne demandée... donc... en fait... j'ai pensé... « pourquoi j'ai eu besoin de t'expliquer comment se déroule le stage ?
 5 S. Uhun... d'accord... parce que j'ai demandé de la CLASSE
 6 F. Oui
 7 S. Et tu m'as raconté du stage
 8 F. j'ai eu besoin de raconter du stage parce que ... je pense que pour moi ça c'est un peu compliqué... parce que... quand j'ai commencé à travailler à l'école... la secrétaire a dit... « ah tu dois faire un stage »... et j'habitais à Bauru... donc pour moi c'est un peu compliqué... elle a dit... ah je peux t'aider...eh :: le transport... je te donne d'argent (sic) ... pour le transport... et après quelques mois après... elle a dit... elle a dit... ahn :: elle a dit que c'est pas possible de faire ça parce que... les AUTRES professeurs ont fait la même chose... que moi et non pas reçu
 9 S. c'est-à-dire que le STAGE c'était dans une autre ville... pas dans la ville...
 10 F. Non... non... parce que... j'ai changé de ville
 11 S. Ah :: d'accord
 12 F. d'accord ? Donc... pour moi c'est un peu compliqué de COmmencer un stage sans travailler et sans reçu (sic)...
 13 S.uhun
 14 F. et elle a dit... après quand tu commences à travailler on va... on va... comment on dit ? ... on va... tirer le salaire
 15 S. uhun

- 16 F. on dit en portugais « descontrar »... je sais pas comment on dit en français... descontrar do salário... et pour moi c'est une... chose... TERRIBLE pour moi... parce que... ils ont dit une chose... et après... et j'ai commencé à travailler dans cette situation... pour moi c'est... l'idée... du stage... c'est... c'est compliqué pour moi...
- 17 S. C'est quelque... c'est quelque chose qui (peut-être)... a de l'influence sur ton traVAIL... tu... tu... tu imagines ça ? Je sais pas... toute cette situation du stage... a quelque type d'influence sur ton travail dans l'école ?
- 18 F. Oui... je pense que... toutes les choses... ont de l'influence... pa :: parce qu'on doit faire le stage... après il y a la réunion et... j'ai pas trouvé une CHOSE... une chose UNIQUE... c'est moi... J'AI FAIT comme ça...
- 19 S. uhun
- 20 F. donc... j'ai observé aussi... j'ai dit beaucoup de « on »... on fait comme ça... on parle comme ça... on commence comme ça... je...
- 21 S. Quels sont les autres extrAITS que tu as sélectionnés ?
- 22 F. Par exemple... avec on... AVEC ON j'ai commencé... j'ai sélectionné... « on parle en portugais avec les autres professeurs »... pour moi c'est important... de donner cette informaTION... je ne sais pas pourquoi... eh :: je... le premier je c'est pou ::r... c'est pour expliquer... pour raconter une expérience personnelle... do::nc... j'ai dit « oui le premier jour j'ai dit « bonjour » et j'ai essayé de parler en portugais... en français... mais ils ont commencé à parler en portugais
- 23 S. Ça c'était avec les professeurs... n'est-ce pas ?
- 24 F. oui... le premier je... mais... j'ai observé... on dit « donc la secrétaire va téléphoner on salue les élèves ... on a l'habitude de commencer par la correction du devoir... on corrige le devoir... on commence à travailler avec le livre... donc il y a beaucoup de « on »
- 25 S. c'est-à-dire qu'il était ni le JE ni le TU
- 26 F. oui
- 27 S. ahn :: dirigé au sosie
- 28 F. oui... c'est ça
- 29 S. C'était pas UNE... ah ::... ça donne... maintenant que tu dis ça et quand tu dis... je sais pas si Mariana a la même impression... mais j'ai l'impression que C'EST... on fait comme ça... c'est pas une activité À TOI... tu ne prends pas cette activité pour TOI
- 30 F. uhn... c'est vrai
- 31 M. je peux parler ?
- 32 S. bien SÛR que tu peux parler
- 33 M. quand on... ce matin quand on a discuté exactement des... des personnes qui étaient présentes dans... dans nos trans... transcriptions... ça... ça m'a attiré l'attention parce que... je... j'ai dit à Fernanda « non mais tu SAIS ? ça a été bizarre parce qu'il y avait beaucoup de JE JE JE et Flávia... le sosie... faisait NON MOI et... c'était dur de faire TU... ça c'était vraiment dur
- 34 F. [tu as utilisé le JE]
- 35 M. BEAUCOUP
- 36 F. oui ... et moi le ON
- 37 M. OUI ... et après... après tu m'as dit ça ... « non, mais tu sais QUOI ? moi j'ai utilisé on et NOUS » et j'ai dit... « mais moi j'ai pas utilisé... pas du tout... ni ON... ni NOUS » et... et peut-être c'est ça... tu ne t'approprie pas des pratiques QUOI
- 38 F. c'est vrai
- 39 M. [tu le fais... parce que la coordinatrice BIZARRE t'a demandé de le faire ((silêncio de todos))
- 40 S. Alors... continue... lisez-nous les autres extraits et les autres commentaires
- 41 F. ah... autre chose (sic)...eh :: tu as dit... mais avant... avant de commencer... avant de faire ça... alors j'arrive avec les élèves... je leur dis BONJOUR... BON... ils sont grands... ils sont petits... ils sont des adoslescents... ils ont quel âge plus ou moins ? et... et j'ai observé que j'ai oublié les ÉLÈVES... parce que... c'est la première question... par rapport aux élèves... et j'ai pas expliqué... donc... je pensais... eh :: eh :: quels sont les élèves ? et je peux aussi dire quelles sont les difficultés ? J'ai pas dit ça...
- 42 S. uhun

43 F. Leur difficulté... par exemple... j'ai pas dit... c'est une classe excellente... ils n'ont pas beaucoup de difficulté... pour apprendre le français... ahn :: c'est facile de travailler avec eux... et je pourrais te dire aussi... qu'il y a quelques-uns qui sont plus timides... donc... on peut essayer de ... de leur faire parler un peu plus... d'accord ? Et j'ai oublié les élèves... et après tu continues... « ah... ils sont combien ? »... j'ai dit... « dix... ah ils sont dix... » et je ne continues pas... je change de...l'idée...donc...je... je continue... « tu peux donner un peu de temps pour l'organisation...ils parlent beaucoup... ils sont très animés...on dit bonjour à nouveau... comment allez-vous... donc... c'est une impression... j'ai oublié les élèves... À NOUveau... parce que j'ai vérifié ça... quand j'ai fait les « diários... de classe »

44 S. uhun

45 F. Donc... j'ai oublié les élèves... et ça pour moi c'est terRIBLE... de penser à ça

46 S. je ne sais pas si c'est TERRIBLE ni si tu as oublié les élèves... mais c'était un moment que tu pensais à me dire D'AUTRES choses... d'abord... la consigne c'était pour parler de ton travail...pas... des élèves... BIEN SÛR que ton travail a un rapport avec les élèves... mais là je crois que tu étais un peu préoccupée à parler de ton travail

47 F. oui

48 S. c'est pour ça que tu n'as pas trop parlé des élèves... peut-être... je sais pas... qu'est-ce que tu penses, Mariana ?

49 M. Moi... moi j'ai senti que tu souffrais trop avec la coordinatrice...

50 F. Oui ((risos))

51 M. C'était le personnage principal

52 S. Ouais

53 M. Plus que les élèves...ouais... les élèves... je me rappelais pas du tout qu'ils étaient dix... et je me rappelais du TÉLÉpho:::ne...

54 F. Oui et je... j'ai observé ça et j'ai noté... peut-être... tu as dit de ::: Big... Big Boss... Big Boss... donc c'est une situation où je suis contrôlée... il y a le téléphone... il y a la secrétaire... qui deman... qui sonne le téléphone... qui dit... « tu dois faire ça » eh ::: le téléphone... donc... pour moi c'est... c'est un symbole de :: contrôle... peut-être... il y a d'autres choses

55 S. [C'est intéressant que tu dises ça maintenant... que le téléphone c'est un symbole de contrôle parce que je me rappelle le jour de... qu'on était là et et Mana t'a demandé ça... à propos du téléphone

56 F. Oui... et j'ai dit « NON »

57 S. tu as dit « NON... pas de problème... ça me dérange pas... c'est normal...

58 M. Tu as dit aussi : « oh... ouais... j'ai jamais pensé à ça... »

59 F. oui ((risos de todas))

60 S. Et maintenant tu réalises que pour toi... ça c'est un contrôle...

61 F. [Oui... j'ai commencé à penser à ça... c'est un contrôle...

62 M.comment il a été...

63 F. [Et l'image aussi... que la directrice... passe devant la porte... elle nous écoute... ou il y a quelque-choses pour enregistrer...donc... c'est toujours une forme de contrôle... dans la classe

64 M. comment il a été le cours... juste après l'Instruction au Sosie ? Quand le téléphone a sonné ... qu'est-ce que tu as pensé ?

65 F. Ah.. j'ai pensé ((risos))... j'ai pensé à ça

66 M. [Ah bon ?

67 F. Oui ((risos))... Et... en fait... j'ai fait comme toujours... j'ai fait comme toujours... j'ai... j'ai pas terminé l'exercice... et les élèves... les élèves ont réagi... avec le téléPHONE... les élèves sont aussi... un peu... comment on dit ? Je pense qu'ils n'aiment pas le téléphone...parce que le téléphone sonne et ils font comme ça

68 S. Ah... tu as vu ?

69 F. Oui ((risos))

70 S. Ça c'est intéressant parce que le jour-l qu'on a parlé du téléphone tu as dit que tout se passait très bien avec le téléphone... ((risos))

- 71 F. Oui ((risos))) mais j'ai vu les élèves... Les élèves disent « Mon Dieu ! Qu'est-ce que c'est ? ((risos))
- 72 S. ah oui tu remarques maintenant que les élèves... parce que BIEN SÛR ils sont... vous êtes en train de faire quelque chose en classe...
- 73 F. Nous sommes concentrés
- 74 S. Et le téléphone sonne d'un coup... tout le monde SAIT que le téléphone va sonner un moment...
- 75 M. Oui
- 76 S. Mais quand même ::... ce moment toujours dérange un peu... la classe
- 77 F. Oui, c'est vrai
- 78 S. Et là... tu peux pas (sic) choisir... c'est ça qui me dérangeait en fait quand tu as parlé parce que c'est toi... tu peux pas choisir le moment d'arrêter ta classe
- 79 F. Oui
- 80 S. C'est pas toi qui DÉCIDE si tu vas arrêter maintenant parce que vous avez fini l'activité et avant de commencer l'autre ou après... si tu vas allonger ce que vous faites... tu peux pas décider de ça... ou tu pouvais pas je sais pas si maintenant tu peux... si tu réfléchis... à une façon de s'organiser pour cela peut-être... à des stratégies... POUR... contourner ce problème... c'est ça... parce que maintenant tu réalises que c'est un problème
- 81 F. Oui
- 82 S. Et comment... comment peut-être tu pourrais peut-être imaginer de... de sortir pour ce dilemme-là...
- 83 F. Oui... c'est une chose à penser... parce que j'ai réfléchi beaucoup aussi à la question de... des exercices... et de la séquence... j'ai pas (sic) dit... ce que je FAIS en classe... j'ai dit... « il y a une séquence... tu suis... la séquence... et :: j'ai pas expliqué... donc... j'ai dit que quelques fois je travaille avec une autre chose... différente mais j'ai pas (sic) dit à la secrétaire ((Fernanda se corrige))... à la directrice... eh :: donc j'ai essayé de changer un peu par rapport à l'organisation de la classe et comment je... je... je travaille avec les élèves... donc... je pense que... ça c'est... j'ai rencontré une chose pour changer... par exemple... je n'utilise pas la cassette
- 84 S. uhun
- 85 F. et ça je suis tranquille... pour moi... je ne veux pas utiliser la cassette... et le téléphone ? je veux... je veux... je veux continuer à accepter ça ?
- 86 S. uhun
- 87 F. donc
- 88 S. [Et à propos de la cassette... tu as parlé à la directrice que tu vas pas (sic) l'utiliser ?
- 89 F. Non
- 90 S. Non ? Tu as décidé de pas... de pas le faire mais tu as... tu as dit que tu vas pas le faire ? Que tu vas faire une autre chose ?
- 91 F. Non parce que c'est trÈS compliqué... elle dit : « la cassette... ces cours là qui a dans (sic) la cassette est essentiel... on doit le passer »... elle travaille avec les élèves ça fait 25 ans... ça fait 25 ans qu'elle travaille avec la même cassette... ((risos da Sósia))
- 92 F. et elle a dit : « ça marche » donc...
- 93 S. mais là c'est bien... c'est bien... bon... tu réalises que tu vas pas (sic) l'utiliser et tu te sens bien... c'est-à-dire tu... tu ne te sens plus culpabilisé du fait que tu ne fais pas... tu fais une autre chose que tu crois plus appropriée à ta classe... ça se passe bien pour TOI
- 94 F. oui
- 95 S. pour ton travail... Qu'est-ce que tu allais dire, Mari ?
- 96 M. Si tu penses à continuer dans ce job-là... longtemps... tu penses à continuer dans cette école ? Qu'est-ce que tu en penses ? Parce que je vois que tu souffres...
- 97 F. oui... beaucoup... je souffre aussi parce que... elle sait que j'étudie ICI et je pense si elle va LIRE les choses ((risos de Fernanda)) que je dis de l'école...
- 98 M. tu penses qu'elle va te le demander ?
- 99 F. je ne sais pas... peut-être...
- 100 M. et qu'est-ce que tu VAS... lui répondre ?

101 F. je ne sais pas
 102 M. ah ((reflexiva)) ((risos de Fernanda))... Mon Dieu...
 103 F: je souffre déjà
 104 M. ah oui... tout à fait...
 105 S. oui mais... souffrir trop en avance... je sais pas (sic) si ça va te faire du bien... uhn ?
 106 F. uhn ((concorda))
 107 S. je sais pas si ça... bien sûr que quelques fois tu peux réfléchir : « elle va me demander de lire ? »... « est-ce que je veux donner ou pas ? » mas pas... passer ton temps à souffrir si UN JOUR elle me demande...
 108 S. Tu vois ? Parce que là tu perds... tu gaspilles trop d'énergie pour un truc que tu sais pas si ça va arriver... finalement
 109 M. elle est pas (sic) fière ? Ça.. ça m'inquiète un peu... elle est pas (sic) fière d'avoir une prof qui fait son master... à l'USP... quand même... ça lui donne de la qualité quoi
 110 S. ahn ((concorda))
 111 F. [oui
 112 M. et :: elle valorise pas (sic) ?
 113 F. non... il y a une professeur qu'elle (sic) a fait le master... donc elle l'invite quelques fois... elle invite la professeur à... à... elle a fait le master en littérature... brésilienne je pense ((risos de Mariana))
 114 F. et elle
 115 M. [bien dans le domaine
 116 F. oui ((risos)) et elle invite la professeur à donner... à faire une exposition aux élèves... donc... je pense qu'elle a donné... qu'elle a fait une exposition sur Les Misérables... donc... elle a... donc elle profite ahn de la connaissance de la professeur MAIS elle m'a dit ... parce que j'ai demandé SI... si je pouvais... si je pouvais ahn regarder le colloque
 117 S. uhun ((concordando))
 118 F. [participer du colloque... donc elle a dit « oui... d'accord MAIS tu vas présenter... aux professeurs... ce que vous avez vu pendant le colloque et les cours de Faïta aussi »
 119 S. uhun
 120 F. et tu vas présenter aux élèves
 121 S. [ça je trouve bien
 122 F. aux professeurs... oui... c'est bien... et elle a dit ... « ah je sais que tu fais le master en français et l'autre professeur... je sais qu'elle a fait le master... mais c'EST PAS en français...donc pour moi c'est important de... que tu continues... et que tu étudies »
 123 M. [elle t'a dit ça ?
 124 F. oui... c'est ça
 125 M. Ça c'est quelque chose de bien non ?
 126 F. oui
 127 S. oui... et cette demande de faire une petite conférence-là pour les autres profs... des choses que tu vois ici... ça je trouve bien aussi... alors... elle peut... elle peut... après elle peut dire qu'elle n'a pas aimé mais quand même... c'est une possibilité de... de montrer une autre chose
 128 M. oui
 129 S. ça c'est bien
 130 F. donc je vois la directrice comme ça... quelques fois elle est ouverte et après... elle oublie... elle oblige à utiliser la cassette... donc je ne comprends pas
 131 M. uhn ((concordando))
 132 F. elle est ouverte mais en même temps... pas ouverte...
 133 M. uhn ((concordando))
 ((risos de Mariana et Fernanda))
 134 S: oui mais là BAH (j'aurai) bien ce qui ça donne pour TOI dans TON travail en salle de classe... même en préparation des classes parce que tu nous as raconté qu'il y a une préparation de classe que vous faites là... tous ensemble... bon mais après tu refais parce que tu changes les choses
 135 F. uhn ((concordando))

136 S. oui ? et comment ça se passe pour toi de... on a parlé (sic) ça ce matin... de s'approprier de ta classe hun ? et de faire les choses que tu crois plus appropriées pour... pour tes élèves... et de te sentir dans ta peau quoi pas... avec PEUR... ou culpabilisée... des choses comme ça

137 M. tu penses que tu serais plus contente si tu faisais des choses... créées par TOI ? Plus de choses créées par toi ?

138 F. Je pense qu'oui... j'ai travaillé un peu... au Centre de Langues de l'État à Bauru et...

139 M. tu y travailles toujours ou non ? a travaillé ? (sic)

140 F. Non, j'ai travaillé

141 M. d'accord

142 F. Et... et... ça a été très difficile MAIS... c'était moi qui créais les choses... donc... pour moi c'était bien... j'étais un peu perdue mais... ça va...

143 M. uhn ((concordando))

144 F. je faisais ce que je croyais

145 M. oui... là tu crois pas à ce que tu fais...

146 F. oui... c'est ça

147 M. d'accord... je te comprends un peu... j'ai vécu un peu ça quand j'ai travaillé à Wizard

148 F. uhun

149 M. et c'était exactement ça... je croyais pas donc... j'avais pas du tout... envie de me lever pour y aller... et quand je finissais j'étais contente ((risos))

150 F. et tu as changé les choses ? Ou non ?

151 M. j'ai laissé le boulot... ((risos de Mariana et Fernanda)) fin... parce que la coordinatrice allait pas (sic) changer... l'école allait pas changer (sic)... la méthode... non plus... moi j'ai changé

152 S. oui, là ils sont trop fermés

153 M. oui... il n'y avait pas de solution

154 S. uhn ((concordando))

155 M. mais quand même... je l'ai conNUE... j'ai vu que je croyais pas DU TOUT... ça me plaisait pas DU TOUT... alors il y avait pas d'autre solution... je pouvais faire ça à l'époque... mais... je comprends un peu parce que... ça nous... ça nous angoisse

156 S. il y a d'autres choses que tu as notées là ? Pour commenter avec nous ?

157 F. au commence (sic)... j'ai utilisé beaucoup de « tu »... ahn... donc j'ai noté quelques... quelques extraits que (sic) je dis « tu » donc... « oui... d'accord... tu vas arriver à l'école... tu salues la secrétaire... les employés de l'école... tu vas à la classe... tu arrives 20 minutes avant le cours... dans la classe de profs tu vas organiser tes matériaux... tu vas voir ce dont tu as besoin... » donc... au commence (sic) j'ai utilisé beaucoup le « je » mais après quand... quand tu m'as demandé quelque chose de l'école : « eh mais comment on... j'explique ça... comment je fais ça... » j'ai utilisé « ON »... on fait comme ça... bon je pense que c'est tout... le « tu »... le « on »... le « nous »... la question de les (sic) élèves... que pour moi c'est... c'est un peu compliqué cette question de... des élèves... et cette question d'identité je pense... parce que j'ai noté ici... « on a... on a l'habitude de commencer par la correction du devoir » et je me demande... « c'est mon cours ? » on a l'habitude et pas « j'ai l'habitude de commencer » ?

158 S. uhun

159 F. Donc... c'est mon cours ? Et Mariana m'a demandé ... « quelle est la différence entre un professeur et l'autre ? » elle m'a demandé pendant le moment de la discussion et je pensais à ça aussi... parce que j'ai dit... « non, il y a des professeurs qui sont différents... même si si s'ils expliquent la même chose... ahn... il y a quelques différences... » mais... je pensais aussi à cette question d'identité... et je pense que... je n'ai pas approprié les choses que l'école demande... le livre demande... donc... à mon avis je suis perdue ((risos))... je suis perdue... ((risos de Mariana)) je ne sais pas si c'est le cours de Fernanda... si c'est MON cours... si c'est MA façon d'expliquer... ou si c'est la façon des autres profs d'expliquer...

160 M. mais par exemple... pardon pardon ((impressão de ter interrompido alguém))... Non j'allais te demander... par exemple... imagine la situation... tu changes d'école... fin... une autre école de français... où la coordinatrice elle est pas (sic) si impositive... tu saurais faire un cours de français demain... par exemple ?

((silêncio))

161 M. ton impression ... qu'est-ce que tu en penses ?

162 F. comment...

163 M. [parce que tu es une PROF... et la coordinatrice elle a un rôle important

164 F. Oui

165 M. Pense sans la coordinatrice... essaye de l'oublier...

166 S. Si on te demande... « prépare un cours pour demain »... c'est ça que tu dis ?

167 M. Oui... fin... ou un nouvel élève privé ::... quelque chose comme ça... une petite classe disons pour un peu... refaire la situation... est-ce que tu penses que tu es prête... préparée... tu te sens bien avec toi même ? C'est ça ma question

168 F. oui... je pense que ça dépend du niveau... de l'élève... peut-être... je sais pas... je pense que... si c'est débutant... oui... je suis préparée

169 M. d'accord

170 F. les plus avancés... non

171 M. mais c'est une difficulté ? Ça je te demande parce que je me suis déjà demandé... « c'est une difficulté de langue OU de comment faire comprendre ? »

172 F. je pense que les deux

173 M. les deux... d'accord ((silêncio))

174 S. Pour finir avec cette partie... je voudrais que tu nous dises... comment tu TE SENS... comment tu t'es sentie... juste AVANT... qu'on fasse l'Instruction au Sosie... et après... Qu'est-ce qui s'est passé avec toi... dans ta tête...après l'Instruction au Sosie... dans ton premier cours après qu'on a fait ça... qu'est-ce que ça a signifié pour toi ?

175 F. Le dernier samedi... quand je préparais mon cours du samedi... je pensais à ces questions-là... toutes ces questions et :: pendant le cours aussi... donc j'ai essayé d'observer un peu plus mes élèves... et :: j'ai essayé de réfléchir quels sont les élèves qui parlent BEAUCOUP... quels sont les plus timides... donc j'ai posé beaucoup de questions aux élèves timides...donc... je pense que... que ça a changé... en fait je continue... je continue avec la... la même séquence... je suis... je suis le la séquence MAIS... je pense que... je commence à réfléchir un peu... ce (sic) que je fais

176 S. vos (sic) regards dans ta classe... la séquence est la même mais comment tu travailles dans ta classe tu réfléchis à ça ?

177 F. oui... je pense que je suis un peu critique... un peu... je ne sais pas comment je.... critique je pense

178 S. Par rapport à toi même ? Ou par rapport à l'école ? Ou par rapport aux élèves ?

179 F. tout

180 S. tout ?

181 F. je pense que tout... je commence à réfléchir... « pourquoi je fais ça ? Quelle est l'importance de... de faire ça ? » et pas ... « je vais faire ça parce que... »

182 S. [ça quoi ?

183 F. eh :: eh :: par exemple les exercices... la séquence... pourquoi je fais ça ? C'est c'est important de commencer avec ça ? Pourquoi ?

184 S. uhun ((concordando))

185 F. et pas « je vais commencer avec ça parce que...

186 S. c'est prévu comme ça

187 F. c'est prévu... donc... j'organisais un peu ça

188 S. uhun ((concordando))

((silêncio))

189 S. d'accord

190 F: oui ((pequeno riso))

191 S: Alors... Mariana... ma chère

192 M: oui ((risos))

193 S. alors... tu fais la même chose... tu nous... tu nous lis les extraits que tu as sélectionnés

194 M. je lis aussi les commentaires ?

195 S. tu lis aussi les commentaires

196 M. d'accord... Bon.. le passage qui m'a attiré le plus mon attention a été celle où on parle du cours juste après la pause... quand on fait des exercices en groupe... à deux... etc... moi j'ai dit... moi Mariana... « moi, ce que j'ai aperçu et tu peux faire c'est des discussions et aussi des... AH... une chose que tu dois faire...mélanger les élèves parce que sinon... toujours les amis Font ensemble... les plus forts avec les plus forts et les plus faibles avec les plus faibles... » Flávia « ah bon je dois leur faire changer de place alors... » je confirme « oui »... Flávia : « à la rentrée de la pause... c'est-à-dire... après la pause pour faire des exercices... je leur fais changer de place » je confirme « exactement... et tu seras autoritaire » ((Mana começa a rir)) « et tu seras autoritaire et il y aura pas de discussion... et Svía... fin... elle dit « AH... je dois dire » et je dis... moi « non... parce que si tu ouvres beaucoup d'espace pour la disc... » ça m'a étonnée « si tu ouvres beaucoup d'espace pour la discussion 'avec qui tu veux faire... des choses comme ça'... ils prennent beaucoup de temps pour décider les partenaires et ils ne font pas l'activité »... Flávia réponds « alors je nomme »... je confirme « OUI » après Flávia « Monsieur X... avec monsieur X... comme ça ? » je dis « oui et tu dis... 'asseyez-vous ! au travail ! » ((risos de todas)) Et Flávia « ils vont bien accepter ÇA ? » et je dis... moi... « oui... personne ne m'a jamais dit non... 'je veux pas'... parce que c'est désagréable » ((risos de Mariana)) et Flávia ((Mana tosse)) « oui... bien sûr alors ((Mariana tosse)) je suis impositive en ce moment ? et je confirme « oui » ça ça a été bizarre... hier quand j'ai lu... quand je faisais la ((Mariana tosse)) transcription... je me suis... je me suis amusée avec le... cet extrait parce que ça m'a étonné.. ((risos de Fernanda)) fin... je me vois PAS comme ÇA... oui ?... d'abord tu seras autoritaire et il n'y aura pas de discussion ((risos de todas)) et après les... les adjectifs... c'est désagréable... je suis impositive... ce sont des choses un peu... pas attendues pour l'Instruction au Sosie... fin... je m'attendais pas du tout à ça... non... c'est désagréable quand un élève dit à l'autre « non... je veux pas... » c'est vrai ça mais jamais arrivé MAIS... il y a la possibilité d'un élève pas aimer l'autre... on sait jamais

197 M. et alors... mon commentaire... « là... ce qui m'a attiré l'attention a été le vocabulaire utilisé par moi... « tu dois être autoritaire » et mon accord avec Flávia quand elle dit « je suis impositive en ce moment »... j'avais jamais pensé à ma façon autoritaire de partager les élèves en les mélangeant pour que les plus forts puissent aider les plus faibles et leur faire interagir... je sais bien qu'il y a d'autres formes de les organiser... avec de petits bouts de papier par exemple... c'est vrai que je ne fais jamais ça... c'est toujours moi qui concentre le pouvoir et je les partage... comme je veux. J'ai pas aimé découvrir ça... entre guillemets découvrir en fait parce que je le savais déjà...((risos de todas)) c'est comme si j'étais la reine et mes élèves, mes sujets... je continue... quand je parle aussi que je trouve bizarre que les élèves me fassent la biSE... ça m'a surpris... à la fin :: on parle de la situation de... de... de la prise de congé...

198 S. oui

199 M. ça m'a surpris parce que j'aime BIEN... non... pardon... parce que bien que je le trouve bizarre... j'aime quand même... c'est de la tendresse... après... quand on parle... que je ne réponds pas les questions des élèves sur le sur le mél parce que j'ai pas le temps... juste après j'explique à Flávia que je ne réponds pas parce que... ça a été un accord déjà fixé avec eux... et je répÈTE que je suis la reine de la petite société qui est la salle de classe... tout ça m'a semblé un peu ridicule... c'est vrai ((risos de Mariana)) qu'un cours de français a besoin de quelqu'un qui organise... les démarches... mais le prof n'est pas du tout le roi... mais ici... je vois quelque chose de personnel et de ma personnalité... qui se reflète dans ma pratique.... NON... ça a été ridiCULE ((risos de Flávia))

200 S. J'allais pas dire ridicule MAIS ((risos de Mariana)) quand même... tu as montré un peu... tu as montré un peu ta façon de faire

201 M. oui ((risos))

202 S. et maintenant ça te fait réfléchir

203 M. oui ((concordando))

204 S. [tu sais la meilleure façon de faire... peut-être

205 M. oui... non.. pas du tout

206 S. de te mettre en classe

207 M. mais c'est vrai que :: j'ai réfléchi un peu... « mais pourquoi est-ce que MOI... je veux les partager ? » parce que... j'ai déjà fait le truc-là... avec de petits bouts de papiers... je sais pas quoi... chacun devrait prendre un petit bout et après ils allaient chercher le partenaire etc... MAIS j'ai vu que

parFOIS... il n'y avait pas de chance... et les plus forts restaient ensemble... j'arrivais pas à les séparer... donc j'ai pensé... « comme ÇA... moi... je les (sic) fais séparer » ((risos)) et il n'y aura pas de chance... d'hasard... de choses comme ça

S. mais tu peux pas trouver une autre solution ? Peut-être trouver une autre

208 M. [Si ! Si !

209 S. maintenant tu réfléchis à ça ((risos de Flávia e Mariana))

210 M. non... mais c'est ridicule... et je sais bien... parce que c'est une grande classe... avec une vingtaine d'élèves

211 S. uhun

212 M. et il y en ont (sic) eu quelques-uns qui ont laissé le cours... ils sont 18 aujourd'hui

213 S. ahan ((concordando))

214 M. c'était 23... 24...et :: je sais bien que je ne plaîs pas à tout le monde avec ça... parce que c'est un peu ridicule « non non.. vous... toi... fin... toi tu fais avec toi... toi... avec toi l'autre (sic) toi d'autre »

215 S. oui parce que c'est des adultes

216 F. je fais comme ça... et pour moi il n'y a pas de problème

217 M. non ?

218 F. non... je dis « vous deux... vous deux... » mais j'essaye de... toujours mélanger un peu... donc il y a beaucoup de...de couple en classe donc... je les mélange

219 M. d'accord

220 F. oui pour moi

221 M. tu utilises pas d'autres stratégies ?

222 F. non... jamais

223 M. mais c'est... fin... avant... pour moi... ça posait pas (sic) problème non plus... mais la façon DONT

224 F. d'expliquer ça

225 M. oui... dont j'explique... c'est bizarre... je suis la reine... et après j'insiste à ça

226 S. et tu dis ça... tu dis ça ((risos de Mariana)) « je suis la reine de la classe »

227 M. c'est vrai que j'ai déjà dit à un ami... quelqu'un m'a demandé si j'aimais faire des jeux... des choses comme ça... une autre situation... et j'ai dit... parfois oui parce que je suis la juge... j'aime bien juger...j'aime bien organiser... je donne de la raison à quelques-uns... pas de raison à quelques d'autres... ça j'aime bien... c'est pas le rôle du prof ((risos de Flávia e Fernanda)) et je me suis rendue compte après... « d'abord... je parle que je suis la juge... après... la reine

228 F. [la reine...

229 M. ce sont des figures un peu bizarre pour une prof de français... fin... des comparaisons un peu... ((risos de Flávia))

230 S. oui MAIS... il faut que tu organises là... comment tu peux changer cette distribution de pouvoir dans ton royaume-là

231 M. oui... oui... c'est un royaume... pourri mais c'est un royaume ((risos de todas))... oui... ça a été bizarre... j'ai rigolé un peu quand j'écoutais... parce que je crois à ce que je dis... c'est c'est c'est un peu ridicule

232 S. oui... quand tu as parlé tu étais très... convaincue... de cette posture

233 M. et :: une chose aussi m'a attiré l'attention... quand j'ai dit « non... on a fixé un accord » c'était pas ON... moi j'ai fixé l'accord... toute seule... et je leur ai communiqué

234 S ((risinhos)) c'est-à-dire... c'était pas un accord... c'était une communication que tu as transmis

235 M. oui... de la reine ((risos de todas))

236 F. et tu penses que les élèves... ont peur de la reine ?

237 M. non... pas DU TOUT...

238 F. non ((concordando com a resposta de Mariana))

239 M: MAIS ils n'ont ils n'ont... ((respira)) ils pouvaient en avoir... mais je pense qu'ils n'en ont pas... parce que je suis... fin... j'arrive un peu pressée... tu vois ? des choses un peu comme ça qui qui... fin... qui retirent un peu de mon autorité de reine... parce qu'une reine serait jaMAIS en retard... elle serait toujours bien habillée... à talon... des choses comme ça... je pense que si j'étais comme ça...

- 240 S. très rigolote
- 241 M. oui... oui... ((risos de Fernanda))... je pense que si j'étais comme ÇA... ils en aurons (sic)... de la peur... mais vu que je suis pas comme ça... ils n'en ont pas... ouais
- 242 S. aucun élève ne t'a jamais parlé... en particulier ou en séparé... je sais pas comment... que... qu'il se sentait pas bien... avec telle ou telle chose
- 243 M. jamais... non... jamais
- 244 S. pas de problème ?
- 245 M. ((faz onomatopeia de negação)) non... c'est vrai que lês plus âgés... ils... Il y a... au début ils me regardaient un peu... ((risos de Fernanda)) parce que... je cours un peu... je vais dans (sic) un coin de la classe... après je bouge... après je les (sic) fais bouger... ils doivent... ils doivent bouger... MAIS... fin... ça était au début... aujourd'hui NON... j'ai l'impression qu'ils sont habitués à moi
- 246 S. uhun ((concordando))
- 247 M. ils sont sympas... OUI... il y a quelques-uns que je n'aime pas trop mais... ils sont sympas... ((risos discretos)) ils m'ont jamais parlé... j'essaye un peu de...de... demander un peu... de passer pour demander « ça va ? est-ce que tout va bien ? » quand je vois qu'il y a un regard méfiant... un peu
- 248 S. peut-être cette façon que tu as eue de raconter les choses... c'était plus pour TOI... TA façon de de raconter et ta façon d'apercevoir la situation... c'était plus fort pour toi QUE vraiment ce qui s'est passé en salle
- 249 M. oui
- 250 S. c'est possible aussi
- 251 M. oui
- 252 S. tu voulais me passer... une information FORTE... d'imposition
- 253 M. oui
- 254 S. pour que je ne fasse pas de bêtises dans la classe quand j'arrive ((risos de todas)) peut-être
- 255 M. oui parce qu'ils vont se (sic) profiter de toi
- 256 S. oui ((risos de todas)) et peut-être je serais pas la reine... alors... peut-être tu as donné... tu as utilisé des mots et des choses plus fortes de ce que vraiment tu fais en classe...peut-être... je sais... je te demande
- 257 M. d'acor.. OUI OUI c'est une possibilité...parce que le cours après ça a été bizarre... parce que ::::... là il y a une partie où je diS. « non... dans la pause tu ne restes pas dans la... dans la salle parce qu'ils vont en profiter...
- 258 S. oui...il fallait partir vite pour que personne ne m'attrape
- 259 M. oui ET dans le cours juste après je suis restée dans la salle
- 260 S. ah bon ?
- 261 M. et j'ai répondu à quelques questions... ça a été bizarre... et je me suis dit « non mais je ne fais pas ça »... et après quand ils sont revenus de la pause... je leur ai dit « tout le monde je suis désolée mais je dois faire pipi »... « ah oui oui vas-y vite fait vas-y » ... « moi je suis la reine » ((risos de todas)) et après j'ai dit « bon... ça va ça passe »... oui
- 262 S. tu crois que si tu allais raconter toutes ces choses aujourd'hui... tu allais raconter de la même façon ?
- 263 M. anh ((hesitação))... je sais pas... parce que le regard il continue... mais c'est pas exactement ce que je fais...
- 264 S. uhun ((concordando))
- 265 M. parce que je ne suis jamais arrivée en disant « bonjour asseyez-vous on commence »... je parle « bonjour »... je rigole un peu... je demande un peu... quelque chose-là n'importe quoi... après on avance... après il y a toujours... il y a une dame qui demande touJOURS... elle commence à me déranger un peu... ET je dis « oui Lourdes... dis-nous ce que tu veux parler »... « non... non... non... laisse pour après »... « non Lourdes on veut écouter ta question » et on ne veut pas ((diminui o tom de voz)) moi... au moins... je veux pas ((risos de Fernanda)) mais je dois le faire... et donc... oui... même si j'ai... ahn... j'ai vu qu'il y a quelque chose-là... même si je veux être la reine... je suis pas impositive... j'essaye de...fin comment je... j'essaye de les réussir avec de petites stratégies
- 266 S. uhun ((concordando))
- 267 M. pour leur plaire
- 268 S. uhun ((concordando))

269 M. en fait... s'ils sont là samedi matin... ils sont là parce qu'ils aiment... au moins un peu
270 S. alors si j'étais arrivée en salle trop impositive j'aurai eu un problème peut-être
271 M. oui... oui... je me suis dit ça parce que c'est pas ça exactement... on rigole... je sais pas
quoi... je fais la pause avec Naná ma copine du travail et il y a le pasteur qui c'est une figure
importante dans la salle... c'est un peu un contexte spécial...ça m'a attiré l'attention j'ai dit « je suis la
reine ((risos)) »
272 S. impositive... il y avait un autre
273 M. désagréable... des choses un peu fortes... pour un... pour un cours de français
274 S. alors... et comment... comme Fernanda... comment tu étais avant qu'on fasse l'Instruction
au Sosie... et comment tu t'es sentie juste après ?
275 M. ahn... dans le cours... juste après ?
276 S. oui... même pas dans le cours... juste après l'Instruction au Sosie
277 M. alors quand
278 S. ce qui s'est donné à réfléchir
279 M. ce qui m'a attiré l'attention juste après quand on... quand on avait fini... c'était que... il y a
des choses importantes... qu'avant je me rendais pas compte... mais quand même elles sont
importantes comme le truc de l'armoire...
280 S. uhun ((concordando))
281 M. c'est une toute petite chose mais elle fait la différence
282 S. uhun ((concordando))
283 M. parler en portugais ou en français avec les copains parce que... vraiment...je m'en fiche si
on parle en portugais... si on parle en français MAIS je me suis aperçue que les gens qui parlent
toujours en français même quand je leur réponds en portugais ça me dérange... c'est un peu bobo
quoi... ((voz diFerente)) « non... on parle français »... je parle français... j'ai pas besoin de te
comprover ça
284 S. uhun ((concordando))
285 M. et :: après... quand j'ai écouté l'Instruction au Sosie... je me me suis rendue compte que ça
existe... c'est un peu dommage mais ça existe quand même... « non... on parle français... on est du
français ...on parle français... je veux voir ton niveau de langue parce que tu as habité en France »... ça
j'ai senti juste après
286 S. ah oui ?
287 M. mon arrivée... mon retour ((hesita procurando o melhor termo))
288 S. ton retour de France
289 M. mon retour de... ma rentrée ! ... j'ai senti... il y avait pas mal de gens qui voulaient me
parler en franÇAIS pour voir mon... nouveau niveau... disons
290 S. ah bon ?
291 M. et j'ai dit « non... j'ai... j'ai marre de parler en français...parce que j'ai parlé HUIT MOIS
en parlant français » et les personnes ((faz voz diferente da habitual)) « non mais on continue »... et
c'était PAS pour me faire plaisir
292 S. ouais ((concordando))
293 M. C'était pour VOIR... et donc... ça c'est pas bien... parmi une équipe de profs... un collègue
va essayer de vérifier l'autre ? Ça c'est pas bien... et ça me dérange... je savais un peu... mais après
l'Instruction au Sosie ça m'a dérangé PLUS
294 S. Après que tu as dit ça tu as réalisé que ça vraiment
295 M. [oui... parce qu'il y a... et tu diS. « ah
je vais... après avoir Fmé l'armoire... je vais toute seule à ma salle de classe ? » et j'ai dit « non... tu
vas avec les profs qui sont tes amis » et pourquoi tu y vas avec tes amis ? Parce qu'ils ne parlent pas
français ((risos de todas))
296 M. [oui... oui... et j'arrive pas à faire des
blagues en français... elles sont pas très drôles... et ::... et :: j'insiste... c'est samedi matin... c'est lourd
pour moi... donc... j'ai vu...
297 S. uhun ((concordando))
298 M. et après... juste après le samedi... j'étais avec un prof qui est pas trop mon ami et il
insisTAIT à parler français

299 S. tu te rappellais d'eux (sic)

300 M. oui et j'ai dit « hun quel plaisir de te parler en français ce samedi matin » ((risos de Fernanda e Flávia))... j'aime beaucoup parler français... mais pas avec un ami que je sens... fin... pas un ami... avec un copain que je sens... qu'il veut pas me parler... et si voir si je fais pas de fautes

301 S. ouais ((concordando))

302 M. ça je sens je sais pas si vous sentez ça... mais je sens que parFOIS... ça existe... qui fait moins de fautes ? ((risos de Fernanda))

303 S. et ça dépend du groupe... du contexte... oui... ça se passe

304 M. oui...

305 S. avec tout le monde

306 M. oui... oui... donc... ça... ça je me suis rendue compte aussi et ça... ça ça a de l'importance pour moi

307 S. et le truc de l'armoire aussi ?

308 M. oui... pourri cette armoire ((risos de Fernanda))... aujourd'hui quand je la fermais j'ai pensé « ah oui l'armoire »

309 S. et le truc de l'armoire

310 M. oui... parce que si on arrive pas à la fermer et on est pressée... ça c'est une chose personnelle qu'on doit améliorer

311 S. [uhun ((concordando))

312 M. être un peu plus à l'heure... mais si on est pressé et on arrive pas à la fermer... elle nous stresse

313 S. uhun ((concordando))... parce que là... plus tu es pressée plus tu vas

314 M. [OUI

315 S. avoir de l'échec ((risos))

316 M. oui

317 S. devant l'armoire... ça c'est sûr

318 M. oui oui oui... tout à fait... et après le truc... quand je partage... quand je t'ai dit que tu devrais partager le groupe en deux parties... travailler les choses les plus lourdes dans la première partie

319 S. uhun ((concordando))

320 M. et après faire la pause... c'est vrai que je fais ça

321 S. tu fais comme ça ?

322 M. oui... et je m'étais pas rendue compte... et la semaine... dernière quand je préparais le cours... j'ai fais le tutorat dont je vous ai parlé etc...

323 S. [uhun ((concordando))

324 M. ma tutrice m'a dit « tu dois travailler ça après la pause » et j'ai dit « non... avant » ((risos de Fernanda))

325 S. tu as fait comme ça... les plus lourds avant la pause

326 M. oui... oui... toujours... fin... parfois c'est beaucoup de choses mais après on utilise pour travailler

327 S. uhun ((concordando))

328 M. ça c'est vrai j'ai pas changé... mais le truc-là de reine je sais pas quoi... ils me font la bise... j'aime bien ça... c'est c'est c'est gentil

329 S. oui

330 M. mais c'est bizarre quand même... j'ai jamais fait de bises... à mes profs...

331 S. oui à l'école... normalement ou je me rappelle même pas... à l'école... avec 40 élèves... beaucoup de professeurs... ça change ça change... on n'a pas l'habitude... mais dans tes contextes qui sont différentes quand même ((Fernanda concorda)) ce sont de petits groupes... un seul prof... c'est un autre contexte... ce sont des adultes...

332 M. oui

333 S. c'est une autre relation... parce que comme ils sont des adultes... c'est une autre relation qu'ils ont avec l'école... école entre guillemets parce que ce n'est plus la même relation de l'école

334 M. MAIS... je suis tout à fait d'accord mais... parfois je pense que je donne beaucoup de liberté aux élèves... parce qu'une fois... ça a été... ça a été... comment est-ce que je dis ça ? ça a été...

ça a été naïf... mon commentaire... j'ai dit « ah bon vous savez ? On doit... aujourd'hui on va... on se dépêche... » je voulais qu'ils se dépêchent... « on se dépêche... on finit l'activité parce que je dois partir à Rio »

335 S. uhun ((concordando))

336 M. pour un congrès... ils m'ont dit... j'ai parlé ça normal... fin... sérieuse... normal... et ::: beaucoup d'élèves m'ont (sic) dit « ah tu vas au Rock in Rio... tu vas boire beaucoup ((risos de Flávia)) » et j'ai dit « non... mais c'est n'importe quoi ça... ces élèves qui me disent ça ((risos de Flávia)) » et j'ai pensé... « serait-il qu'ils diraient ça à un autre prof ? »

337 S. un autre prof

338 M. et j'ai parlé à une collègue qui n'est plus ici mais qui a déjà travaillé ici... elle est grande... fin... elle se porte d'une façon un peu différente...elle m'a dit... « jamais » ((risos de todas)) et j'ai dit « je fais rien pour qu'ils me disent ça... je comprends pas »... ça ça me dérange pas... fin...ça c'est indifférent... MAIS j'ai pensé... j'allais pas dire ça à un prof... pourquoi ils me disent ça ? Parfois il y a quelque chose-là... de mon attitude face à eux

339 S. uhun ((concordando))

340 M. [qui leur donne de la liberté pour me dire ça... fin... on a rigolé... ça va... mais... ça m'a fait réfléchir un peu quand je... quand je faisais la transcription

341 S. comment... vraiment... comment tu te portes dans la classe

342 M. [oui... parce que FAIRE la bise c'est un signe que je leur donne de la liberté

343 S. uhun ((concordando))

344 M. et c'est pas que ça... ils rigolent... ils m'ont déjà fait des blagues... une fois que (sic) je suis tombée là... ils ont beaucoup rigolé... fin... c'était mieux que pas rigoler... et rigoler dans mon arrière (sic)... mais... il y a quelque chose-là... un peu différente des autres...

345 F. et ça c'est pas une image d'une autoritaire

346 M. pas du tout ((risos))

347 F. [oui

348 M. pas du tout... c'est un peu n'importe quoi

349 F. Donc c'est autoritaire... reine et aussi... drôle

350 M. [oui... il y a quelque chose qui va pas ((risos de Fernanda))... il y a quelque chose qui va pas ((risos de todas))... parce que je veux qu'ils me voient... j'ai trouvé un peu le problème...je veux qu'ils me voient autoritaire... mais ils le font pas du tout

351 S. uhun ((concordando))

352 F. [peut-être

353 M. et c'est pas express

354 S. [ça que tu as dit c'est ce que tu voulais

355 M. oui

356 S. [pas ce que tu arrives à voir

357 M. oui... oui oui... ce que je voulais faire pas ce que je fais... pas du tout...ils m'ajoutent sur facebook... ((risos de todas))... ils aiment mes photos... j'ai dit « bon c'est gentil » mais en même temps... fin... c'est un peu n'importe quoi

358 S. uhun ((concordando))... il faut trouver peut-être... si ça commence à te déranger... il faut trouver un moyen terme

359 M. oui... ça me dérange... eh ::::: jusqu'à moment (sic) ça me dérange pas

360 S. uhun ((concordando))

361 M. mais je me demande pourquoi ça se passe avec moi ? Qu'est-ce que je fais... ahn... pour permettre ce type d'attitude-là

362 S. il faut que tu t' observes en classe...pour voir...

363 M. oui... oui...

364 S. [ça ce sont des choses intéressantes à noter dans ton cahier-là... quand tu t'aperçois de quelque chose

365 M. oui... et il y a une élève pas... pas de ce groupe-là mais une élève de la semaine qui m'apporte des trucs à manger... ((risos de Fernanda))... QU'EST-CE QUE JE FAIS... la question

366 S. c'est une dame âgée ?

- 367 M. oui
- 368 S. ah bon là alors ça va ((risos de todas)) quand nous on était petits (sic)... normalement... on ammenait des trucs aux profs... pas aux profs mais à la maîtresse... tu vois ?
- 369 M. S. uhn ((concordando))... d'accord
- 370 S. cette histoire de la pomme à la maîtresse c'est pas... Chico Bento... c'est vraiment... on faisait des trucs comme ça...
- 371 M. [et et
- 372 S. c'est pour ça que si c'est une dame âgée... peut-être... elle avait ça quand elle allait à l'école... elle ammenait de petits trucs à la maîtresse
- 373 M. d'accord... oui parce que... fin... la première fois j'ai adoré... j'avais faim... j'ai bien mangé... après ça m'a plu aussi... après... j'ai fait un commentaire avec une collègue... Jaci... je sais pas... fin... elle est un peu critique... et elle m'a dit... « qu'est-ce que tu fais pour qu'elle t'apporte des trucs à manger ? »
- 374 S. uhun ((concordando))
- 375 M. et j'ai dit « je sais pas... j'en sais rien »... elle m'a dit « fais attention » et je fais rien je dis pas « j'ai faim » non... et elle continue
- 376 S. toujours elle t'apporte des trucs à manger ?
- 377 M. beaucoup de choses ! Des fruits... des gâteaux... des... des... comment est-ce qu'on dit ? de de petits bombons... du jus... elle achète un café... à la cafétéria ((risos de Fernanda))... non j'adore... ça me fait plaisir... vraiment... mais c'est quelque chose un peu différente
- 378 S. ouais ((concordando))
- 379 M. uhn
- 380 S. alors... je crois qu'il y a déjà beaucoup de choses à réfléchir et est-ce qu'on va fixer une nouvelle date... faire une nouvelle Instruction au Sosie ?

APÊNDICE C – Transcrição da Entrevista de Instrução ao Sósia 2

S = Sosie (Flavia)

M = Mariana

F = Francisca

Instruções de Mariana à Sósia

1. S d'apprendre
2. M uhum
3. S d'accord?... alors parce que j'imagine que vous avez déjà... même si vous n'avez pas PRÉparé complètement le cours vous avez déjà une idée parce que...
4. M oui
5. S [oui ? c'est comme ça quand on finit un cours on a déjà une idée de ce qu'on va faire... éh ahn éh:: la semaine suivante
6. M oui
7. S même si on n'a déjà/si on n'a pas préparé on a déjà... des idées... oui ? alors on va/ on va faire comme ça... d'accord ?
8. M [d'accord oui.

9. S alors... on va fixer l'horaire comme l'autre fois on va essayer de rester là entre VINGt trente minutes maximum chaque une
10. M oui::
11. S [d'accord ?
12. F ça ma::rche
13. S si je suis trop:: pressée tu me dis ahn Mariana? ((risos))
14. M ((risos)) oui non mais... t'inquiète (sic)
15. S [s'il te plaît/ non mais si s'il te plaît quand même parce que quelques fois on arrive à faire des choses qu'on s'aperçoit pas... on se rend pas compte
16. M oui oui
17. S (c'est) pour ça -- pourtant j'aime mieux quand les gens me disent "ahn pourquoi tu fais ça?" et alors je me rends compte que:: je fais des choses:: de() d'accord () -- bon alors qui est-ce que va commencer? c'est
18. F [ah Mariana:: ((risos))
19. S c'est Mariana aujourd'hui?
20. F oui parce que toujours c'est Fernanda mais aujourd'hui on va changer ((risos))
21. S d'accord... vous eng/... vous enregistrez déjà?
22. M oui
23. S d'accord... alors je te passe la consigne
24. M d'acco::rd
25. S [d'accord? alors... Mari
26. M oui
27. S ce samedi... le samedi::... TRENte novembre
28. M oui le TRENte
29. S je vais te remplacer... au cours... ET tu vas me dire... tous ce que je dois faire... POUR que les élèves ne s'aperçoivent pas... que je te remplace... ahn?
30. M d'accord
31. S ils peuvent pas (sic) se rendre compte qui c'est une autre personne que toi
32. M oui oui d'accord
33. S [alors tu vas me raconter... tous ce que je dois faire tous les activit/ tous ce que je dois faire en classe... le samedi
34. M [oui
35. S d'accord?
36. M OUI oui tout à fait... alors... ce samedi-là tu auras un niveau quatre
37. S d'accord
38. M et::: le cours il est avec le livre... bon tu/ tu auras le livre sur toi... le livre::... celui-là *l'Alter Ego* plus deux
39. S uhum::
40. M ET:: on va travailler le dernier contenu... parce que le semestre finira bientôt
41. S d'accord
42. M [donc... tu... tu commences par::... ahn::: c'était quoi déjà?... c'était... ce/ce::... tu commences par la correction des exercices... c'est/donc c'est la pa::ge::... soixante-six et soixante SEIze et tu vas pas corriger tous les exercices parce qu'il y a peu de temps::
43. S d'accord mais... mais je commence tout de suite comme ça? j'arrive et je commence ces exercices?
44. M [ah:: oui
45. M ((risos)) NON tu dis::... tu dis "bonjour oui ça va:: bien passée la semaine?"... ils vont dire "oui:: ça va oui ça marche oui"::... pas trop animés... comme j'avais dit d'autre fois c'est samedi matin
46. S uhum
47. M donc::: tu y arrives... "bonjour bonjour ça va? oui ça va"... il y a toujours les gens qui sont en retard

48. S [uhum
49. M [donc::... tu... tu seras là en cours à neuve heures mais tu vas vraiment commencer neuf heures cinq... vers neuf heures dix
50. S d'accord
51. M bon... ahn::
52. S [et/et... et je fais quoi là pendant ce temps? entre neuf heures cinq et neuve heuf dix?
53. M [tu essayes de papoter avec eux
54. S d'accord
55. M ahn un peu comme ah:: "est-ce que vous avez vu::" uhn::... je sais pas (sic) moi... ah:: "est-ce/ ça va? oui:: bien préparés aujourd'hui?" enfin là tu/tu prends cinq minutes
56. S uhum
57. M bon... a-près... là tu/tu:: tu leur demanderas "est-ce que vous avez fait les exercices que je vous avais demandé?"... et ils vont dire ahn quelques-uns oui quelques-uns non
58. S uhum
59. M [là tu dis bon... d'accord on va co/ s'ils ont dit non... ((suspiro)) ah::
60. S [et si c'est la grande majorité qui dit non?
61. M tant pis pour eux
62. S d'accord
63. M tant pis tant pis
64. S [uhum
65. M [parce que:: vraiment la dernier fois tu as insisté... et tu leur a dit:: "vraiment faites le finira::... le semestre finira bientôt" donc...
66. S uhum
67. M [tu/tu vas les corriger mais::... tu leur ava... tu leur avais demandé... un... deux... trois quatre cinq s::ix exercices
68. S d'accord
69. M tu vas::
70. S ils ont une semaine pour faire... c'est ça?
71. M [oui... oui... oui
72. S [uhum
73. M [c'est six exercices pas très simples (sic)... c'est à propos des questions inversées
74. S uhum
75. M [et:: des pronoms indéfinis des adverbes... un peu comme::... "tu vas quelque part? non:: je ne vais nulle part... tu as connu quelqu'un? non:: je n'ai connu perso::nne"
76. S uhum
77. M alors tu vas corriger::
78. S [ça a été travaillé la classe d'avant?
79. M oui exactement
80. S [c'est-à-dire le samedi dernier
81. M oui
82. S [ça a été travaillé... et maintenant on va reprendre pour corriger les exercices
83. M [oui tu leur as demandé les exerCIces parce que:: il y avait pas le temps de les faire en/en classe
84. S d'accord
85. M donc:: tu as préféré faire d'autres activités:: et::: demander de faire ces ces exos:: chez eux
86. S ils ont la/l'habitude de faire à la maison?... ah c'était () TOUJOURS?
87. M [PLUS l'examen s'approche plus ils (les) font
88. S d'accord

89. M [(c'est un peu) comme ça... vu que l'examen c'est:... pas ce samedi-là mais:: l'Autre d'après
90. S
[aham
91. M et:: je pense qu'ils auront fait
92. S uhum
93. M donc:: il y a six exercices tu vas... en corriger trois
94. S uhum
95. M [deux exercices des questions inversées c'est ce qui peut poser des problèmes... et un exercice de pronoms indéfinis adverbes
96. S [uhum
97. M [(...) qui... je pense que ça/ ça marchera mieux
98. S et les autres je laisse tomber?
99. M oui... parce que:: tu verras s'il y a quelque chose:: d'abord:: tout de suite:: blas... pas trop difficile... et l'autre c'est:: d/d/du vocabulaire quoi...
100. S [uhum
101. M [manquer manquer
de:: envie:: se sentir
102. S uhum
103. M ALORS... ahn::: une chose que tu dois faire c'est... quand tu commences à corriger... c'est sûre qu'il aura quelqu'un qui:: dira pas la bonne réponse
104. S uhum
105. M et:: alors il/ il y a/ il y aura un peu le bordel un peu parce que:: ils s'énervent:: "ah:: mon dieu mais c'est difficile qu'est-ce que c'est dur" etc
106. S c'est-à-dire... la la personne qui ne sait pas la bonne réponse vas dire ça?
107. M oui et les autres collègues qui essayent de:... soutenir cette mauvaise impression
108. S uhum
109. M et::: là:: avant de:... non avant que le bordel commence... tu feras une petite révision avec eux... AH::
110. S [avant de corriger les exercices?
111. M non
112. S ahn
113. M [tu feras comme ça... tu commences tu demandes à quelqu'un de lire l'énoncé... la personne le lit... après
114. S je choisis le personne ou je demande des volontaires?
115. M [oui... [non:: jamais de volontaires
116. S d'accord
117. M jamais de volontaires parce qu'ils prennent dix minutes ((rindo)) pour décider qui sera le volontaire
118. S d'accord
119. M et::: bon... là:: après avoir lu le:: l'énoncé il y a quelqu'un qui donnera la bonne réponse
120. S uhum
121. M mais si jamais:: déjà la première réponse c'est la mauvaise
122. S uhum
123. M (...) encore mieux... parce que là tu feras bon d'abord... ah::: "arrêtez... faites attention... on reprend la:: l'explication"... et là vite fait tu reprends... enfin... la règle générale des questions versées:... "on doit:: changer l'ordre verbe su/ sujet verbe et faire le nouvel ordre... éh::: verbe sujet"
124. S et je fais ça comment? oralement? par écrit?
125. M [non... ahn::: dans un petit coin du tableau
126. S uhum

127. M donc là tu mettras::... les:: questions... simples disons:: "est-ce que vous travaillez en France? travaillez-vous en Fran::ce"... après tu mettras:: "la France vous manque? la France vous manque-t-elle"
128. S uhum
129. M tu/tu/tu feras des schémas quoi
130. S d'accord... et moi je le fais tout de suite ou je demande à quelqu'un des exemples?
131. M ahn::: tu/tu y mets des exemples au tableau et tu leur demande l'explication
132. S ah d'accord je mets la phrase...
133. M [oui
134. S et je demande qu'ils m'expliquent
135. M [oui... oui oui oui
136. S d'accord
137. M parce que si tu leur demandes des phrases... parf/ parfois elles sont pas (sic) très bonnes et toi tu te confonds
138. S uhum
139. M donc::: tu préfè/ tu/tu/tu/tu... verras que c'est mieux de mettre les phrases et demander:: les explications à quelqu'un
140. S qu'ils expliquent
141. M ça prendra dix minutes maximum
142. S uhum
143. M après tu reprendras le la correction... et tu verras que ça marche mieux enfin::
144. S uhum
145. M (...) tu espères que ça marche mieux
146. S oui oui oui
147. M a-près:::
148. S [et/ et je fais/ alors je nomme tout le monde qui vas/qui vas donner les réponses?
149. M non
150. S [c'est-à-dire chaque exercice je demande... je... je nomme/je laisse... après le premier je laisse que les:: personnes
151. M [ahn:: OUI en:: ordre
152. S AH
153. M [mais par exemple... tu:: nomme la première perso::nne
154. S oui
155. M et après la deuxième personne c'est à toi de choisir... si on va vers la gauche ou vers la droite
156. S ah d'accord... et je suis l'ordre là
157. M [oui... après c'est automatique
158. S uhum
159. M [tu choisis la première personne et la deuxième
160. S uhum
161. M après:::... parce que/parce que faire de:::... enfin il faut pas (sic) perdre beaucoup de temps... pour ça
162. S uhum
163. M ça prendra déjà donc:::... bon après avoir fini les exercices des questions versées... tu feras le:: celui des pronoms indéfinis adverbe j'sais pas quoi (sic)
164. S [(uhum) parce que là ça sera... l'exercice six et l'exercice sept?
165. M sept a et sept bé
166. S ah tá
167. M SIX et sept a
168. S uhum

169. M et:: si jamais quelqu'un te demande "ah on va pas (sic) faire le septé bé?"... "non:: on va pas (sic) le faire on n'a pas le temps... SI:: vous voulez rappelez/rappelez::.... rappe/ah mon dieu rappelez-moi par mèl:: et:: et je vous:: l'envoi le corrigé"
170. S c'est-à-dire
171. M [cet exercice
172. S [(...) si quelqu'un me dit qui a une doute sur cet exercice-là je fais pas (sic) en classe?
173. M là c'est délicat
174. S uhn
175. M parce que... ahn:: Ma/éh:: "Mariana tu vas pas (sic) corriger le:: l'exercice bé?" tu dis "non désolée on n'a pas le temps si vous voulez je l'envoie::... je vous envoie par mèl le corrigé"
176. S [uhum
177. M [(...) MAIS... si la personne dit "vraiment j'ai une question très ponctuelle je voudrais que tu fasses cet exercice"... là tu dis:: "bon allez vite fait ((palma))" et tu le fais au tableau
178. S d'accord
179. M [mais... sauf s'il a:: ahn::
180. S [si quelqu'un a un doute
181. M [ce cas de figure... [oui
182. S [(...) je dois répondre
183. M oui... oui oui oui oui... ET après:: après avoir fini ahn... ceux des:: questions versées... tu corrigeras:: celui des pronoms indéfinis adverbe super simple...
184. S uhum
185. M à la fin tu leur demanderas:: "ça va? est-ce que c'est claire?"
186. S uhum mais/je fais comme ça aussi? je demande à quelqu'un de lire... la consi::gne
187. M [oui... pareil
188. S [je fais/je fais la même démarche?
189. M [NON... NON... parce que:: t/tu suivras l'ordre déjà commencée... ahn::: à l'exercice d'avant
190. S uhum je continue le même ordre
191. M oh oui oui
192. S [oui?
193. M parce que ça va plus vite
194. S d'accord
195. M et:: à la fin tu leur demanderas::... bon est-ce que ça va? est-ce que:: vous avez des problèmes est-ce que vous avez compris c'est clair?... là c'est le moment que vous avez toujours des questions"... "non mais on doit travailler" bon ils disent toujours ça ça commence à m'agacer un peu... donc je dis
196. S [qu'est-ce qu'ils disent?
197. M ah:: oui:: mais c'est pas (sic) très clair on doit travailler on va faire plus d'exercices... et ((rindo)) là tu seras tu/tu/tu seras un peu:: comment dire? tu/tu seras un peu "mais:: ben oui... vous avez les exercices à faire vous avez BEAUcoup d'exercices à faire... allez au travail"... donc... tu/tu verras ils/ils te diront ça:: ils doivent travailler mais ils ne travaillent pas... après tu fais ce que tu peux
198. S d'accord
199. M [aPRÈS:: tu essayes de se/se détendre un peu
200. S d'accord est-ce que... parce que normalement ils ont beaucoup de de... d'exercice à faire? c'est-à-dire
201. M oui
202. S [ils ont beaucoup d'activité?... je donne je propose beaucoup d'activités? mais

203. M [non...
non... tu proposes pas (sic) beaucoup mais ils en ont quand même... et ils ont les
exercices/moi je l'y ai propos/non... TOI tu leur propose les::... les exercices de la partie
s'exercer
204. S uhum
205. M mais ils ont quand même:: leurs cahiers d'activités
206. S uhum
207. M il y a beaucoup beaucoup beaucoup d'activités... ils ont la plateforme Moodle pour les
apprenants
208. S [uhum
209. M (...) où il y a beaucoup d'exercices en ligne:: avec l'auto correction
210. S oui::
211. M et:: ce semestre-là:: j'essaie de leur envoyer des petits dossiers avec des exercices
212. S en plus?
213. M oui... et:: quand même... je leur avais demandé:: un texte pour voir comment... comment
ils allaient à leur écrit... euh:: sur dix-huit:: cinq m'ont envoyé par mèl donc::
214. S alors... alors s'ils me disent qu'il faut s'exercer:: je les renvoie aux ex/ aux activités qui sont
déjà proposé?
215. M oui:: c'est un peu::... enfin c'est c'est clair déjà... "oui je sais que vous voulez tr"/ tu sais...
tu/tu leur diras "oui::" c'est/c'est toi qui dis ça... "oui je sais que vous... devez tra/travailler
mais quand même vous avez déjà le moyen... donc au travail... laissez la flemme à côté:: et::"
216. S uhum
217. M MAIS bon... après:: tu dis "bon": laisse à côté ça pour l'instant... ET tu reviendras à la
page soiXANte
218. S d'accord... je passe tout de suite comme ça?
219. M oui
220. S je dis::... eh:: comment je dis? comment je passe ça... d'une activité à l'autre?
221. M après avoir demandé... "allez tout le monde est-ce que c'est clair? est-ce que:: vous avez
toujours des questions? ah:: profitez-en... là c'est le moment::" et::... s'il y a (sic) personne tu
dis "bon... alors... on avance d'accord? d'accord"
222. S uhum
223. M et:: là tu mettras au tableau parce qu'il y a toujours ceux qui sont... perdus... et tu mettras::
pa::ge soixante... souligné... sou-li-gné
224. S [souligné?
225. M oui
226. S d'accord
227. M [avec même avec un:: carré... au tour
228. S il y a/ il y a des positons là? ah:: parce que là je dois mettre... ahn:: les les les exe/ les
petites phrases là:: des:: des rappels... ahn::
229. M [ah:: oui
230. S dans ce coin vert SUR le tableau
231. M [oui
232. S là je dois mettre la page... alors il y a une disposition?
233. M [bonne question... oui
234. S (...) ou je mets comme ça? peu importe
235. M alors... tu/ah/il y aura le tableau... et le tableau il est pas (sic) trop grand... tu le partages en
deux
236. S oui::
237. M c'est vrai... je sais pas (sic) pourquoi mais tu commences le tableau...ahn:: eh:: de...
droi::te... à droit/non... tu commences le tableau par le coin... à droite et tu vas vers la gauche
parfois... c'est un peu bizarre
238. S oui

239. M tu verras que tu vas commencer les explications enfin les petits rappels des questions inversées
240. S
[uhum
241. M (...) au coin à droite
242. S [je vais mettre ça à droite?
243. M oui
244. S oui?
245. M et après:: tu mettras page soixante où tu commenceras le contenu... à la partie gauche en haut
246. S oui::
247. M mais pendant que tu mets:: les trucs en haut... tu efface les petits rappels... et comme ça tu auras le:: tableau tout propre
248. S [ah:: j'efface l'autre côté?
249. M oui
250. S d'accord
251. M oui parce que le tableau:: tout propre il il... il te::: il te plaît
252. S d'accord:: je/je ne laisse pas les notes les rappels?
253. M [non:: non
254. S [j'efface tout?
255. M [tu l'effaces... oui
256. S oui et je recommence une:: une nouvelle histoire
257. M oui... oui le tableau effacé
258. S d'accord
259. M là::: ce/qu'est-ce que c'est déjà? ah c'est le superlatif
260. S uhum
261. M et::: on parle de::: de Paris:: de la province française... donc ils ont un petit TEXte là un extrait de::... un extrait de:: le *Parisien*
262. S uhum
263. M [NON un extrait du Parisien... ET:: tu leur demanderas de lire
264. S d'accord... alors c'est/c'est un nouveau thème ou c'est un thème qu'ils connaissent déjà?
265. M euh:: je me rappelle même pas (sic)... euh:: non ils ne connaissent pas
266. S non? alors c'est... nouveau nouveau?
267. M oui mais c'est pas (sic) quelque chose de très profond
268. S uhum
269. M c'est:: c'est un peu:: "ah oui où est-ce/où OÙ... c'est le mieux de vi/" non... "quelle est la ville où il y a/ OÙ il y a la plus grande qualité de vie? en provin::ce" ou "quelle est la ville où il y a::... le plus... de problèmes de transport? à Paris::"
270. S [uhum
271. M [c'est un peu des choses évidentes... mais quand même il y a des infos::... intéressantes parce qu'il dit/ il parle de::... de PaRIS et il donne:: le texte il donne les points... positifs et négatifs d'y vivre
272. S d'accord alors ça/ ça ils ont pas (sic) encore lu
273. M [non
274. S je vais leur demander de lire en classe?
275. M en silence
276. S en silence?
277. M oui
278. S [cha/ chaque un va faire sa lecture?
279. M [AH... [oui... avant -- ça c'est vrai -- avant tu:: tu::... demand/ tu leur demandais de faire a lecture en voix haute
280. S uhum

281. M MAIS... tu t'es rendue compte que ça prenait BEAUcoup de temps... et:::: si tu leur demandes de faire la lecture en silence... et après tu travailles les questions de vocabulaire... ça ça va plus vite
282. S d'accord... et et je donne un temps? je prévois et ils ont une minute deux minutes quelque chose comme ça pour faire la lecture?
283. M ahn:: ahn non:: mais même s'il y en a pas:: tu les dépêches... ((rindo)) tu dis::... "allez tout le monde vite fait ((palma)):: lisez ce texte-là une minute vraiment... et soulignez les questions de vocabulaire" c'est ça la consigne
284. S alors... alors je dis "une minute"
285. M oui "une minute vite fait"
286. S [uhum
287. M ET::... ils/ils sont un peu paresseux enfin ils sont flemmards et:: c'est samedi matin j'insiste et donc::... tu/après avoir passé/être/non/après... uh:: fugiu... après une minute... d'avoir commencé la lecture... tu leurs demandes... "allez c'est fini?" "non:: Mariana:: calme-toi::" et tu dis "bon... on a du travail dépêchez-vous"
288. S oui... moi moi je vais dire ça aussi?
289. M OUI toi aussi ((risos)) oui... tout à fait... APRÈS tu leur demanderas:: "allez tout le monde ça va le texte?" "oui:: ça va"... ahn:: "quel est le:: quel est le thème de ce texte?" tu leur demanderas
290. S ah d'accord je co/ je/ je vais proposer des questions à propos du texte?
291. M oui mais des questions:: générales disons
292. S uhum par exemple? quel est le
293. M [quel est le thème d'où il est/ il a été extrait ce texte
294. S uhum
295. M ahn:: "qu'est-ce que vous pouvez me raconter du texte avec d'autres mots?" un peu pour s'approcher du texte
296. S uhum
297. M APRÈS tu feras les exercices -- c'est quoi déjà? -- les exercices deux
298. S oui::?
299. M c'est:: s'ils ont ahn/après:: après la lecture du texte s'ils ont plus d'envie de... vivre à Paris... oui non mais pourquoi
300. S d'accord alors... eh:: euh:: ils vont faire la lectu::re... après que:: je vais les dépêcher::
301. M [oui::
302. S après je
303. M [même s'il y a pas besoin
304. S d'accord... MÊME s'il y a pas besoin je vais les dépêcher?
305. M oui
306. S d'accord
307. M [parce que comme ça je pense qu'ils restent réveillés
308. S uhum
309. M (en)fin
310. S sinon ils s'endorment?
311. M non ((risos)) je s/ ((risos)) non... ((risos)) mais:: ils sont/ils ont... ils auront plus de sommeil
312. S oui
313. M s'il y a quelqu'un qui.. qui... qui les dépê::che ils essayent de se... se réveiller quoi
314. S oui... (si) là il y a une voix qui parle::
315. M oui tu ((palmas)) "allez allez"
316. S oui... et ah/et:: et je pose des questions à propos du texte... ahn c'est quoi::? où il est où il est à Paris:: des questions très simples?

317. M [ah oui là:: OUI des questions tr/très simples mais là tu essayeras de:: faire parler ceux qui sont silencieux
318. S ah:: comment je ferais ça?
319. M parce que... tu verras il y a:: trois ou quatre élèves qui prennent tou-jours la parole
320. S uhum
321. M eh:: Carlos... un monsieur:: ((risos))... bon tu verras... qui c'est... Carlos... ahn:::: un monsieur très gentil mais qui arrive pas (sic) à faire une phrase::... sans fau::te ahn::
322. S [mais il parle toujours?
323. M oui il parle il parle il essaye de participer il est gentil... une fille un peu qui sait rien (sic)... de ce qu'elle parle... et:: une autre... une dame-là... donc:: ils vont prendre la parole tu les écoutes quand même mais tu dis aux/à ceux qui sont silencieux tu demandes à ceux qui sont silencieux... "et toi Isiel?" parce qu'Isiel il est toujours en silence... "et toi Isiel qu'est-ce que tu en penses?" "ah le même que mes collègues" "oui mais raconte-nous ce que tes collègues:: viennent de dire"
324. S ah oui alors là je nomme et je pose leur demandes et je... et quand même je j'essaye de:: extraire une réponse là?
325. M oui parce que si tu fais pas (sic) ça:: ils vont dire même parler... parce que les autres... ils sont un gros groupes ils sont dix-huit
326. S uhum
327. M les autres prennent toujours la parole
328. S uhum
329. M après:: tu:::: vas leur demander de faire l'exercice trois c'est super simple c'est/c'est à propos des vrai ou faux
330. S uhum
331. M c'est sur le texte et c'est des des phrases super simples où ils commencent à avoir le contact avec le superlatif
332. S et on va faire ça oralement ou par écrit?
333. M une minute... non c'est... c'est écrit cet exercice
334. S ah je vois... uhum
335. M tu tu leur donnes une minute
336. S oui::
337. M et:: après tu le corriges oralement
338. S d'accord... et comment je fais cette correction?
339. M ahn:::: tu nommes quelqu'un et tu lui demandes de lire la phrase... et après il va dire eh:: tu vas l/tu vas lui demander "c'est vrai ou c'est faux?"
340. S uhum
341. M "c'est faux" "et pourquoi?" il va trouver sur le texte la justificative
342. S ah oui... il va il doit il doit me dire pourquoi c'est faux?
343. M [oui
344. S [il doit chercher la réponse?
345. M [OUI mais jusqu'à la première personne:: jusqu'à ce que la première personne fasse ça... il ne sait pas:: ils savent pas (sic) qu'ils doivent justifier
346. S AH alors je je vais devoir les expliquer comment ça marche l'exercice c'est ça?
347. M [oui parce que c'est::... ah/t/tu diras "alors on corrige?" "oui" ahn:: "Edmar nous lis l'exercice? tu tu nous lis la phrase numéro un?" "blá blá blá blá blá" "alors c'est vrai ou c'est faux?" tu le/tu lui demandes... il va dire "c'est/c'est vrai"
348. S uhum
349. M ["pourquoi?"... "ahn:: moi je sais pas" et tu diras "comment tu sais si c'est vrai si tu sais pas justifier? trouve/trouve-nous sur le texte"

350. S uhum
351. M et tout le monde co/ tu le monde commence à se dépêcher
352. S parce qu'ils vont comprendre que je vais demander à tout le monde si c'est vrai ou si c'est faux ils vont devoir expliquer
353. M [oui...
[oui et là:: une chose intéressante tu vas pas (sic) suivre/suivre l'ordre
354. S ah là je vais sauter?
355. M [()... oui tu sautes... tu fais comme tu veux
356. S uhum
357. M tu/tu/tu appelles Edmar et après une personne... à... à l'AU::tre coin de la salle... ils sont en:: demi-cercle
358. S demi-cercle/et il y a un critère non? comme avant? parce qu'avant tu m'as dit ahn::... ahn:: je dois:: a/appeler les gens qui parlent pas beaucoup et là je suis le même critère? c'est-à-dire je vais appeler ceux qui parlent peu?
359. M [n:::on ceux qui n'ont pas encore parlé
360. S uhum
361. M tu dois faire tout le monde parler... même si c'est... tout peu
362. S oui
363. M tu dois écouter la voix de tout le monde... une fois au moins ((risos))
364. S ça c'est un critère qui doit... que je dois faire beaucoup d'attention
365. M [oui
366. S au moins une fois... chaque élève prend la parole?
367. M oui oui oui exactement... bon a-près:: tu feras le::: tu mettras au tableau... c'est fini le temps?
368. S oui mais on peut continuer un peu
369. M ah d'accord ((risos))
370. S tu veux? oui?
371. M oui juste pour finir ce/ce dou/ cette double page... tu mettras au tableau des trucs pour expliquer le superlatif
372. S uhum... alors je vais ()
373. M [alors toujours le tableau partagé en deux... une partie pour le superlatif et une autre partie pour la comparaison... et tu vas commencer par la comparaison et pourquoi? parce que::... la comparaison... ils ont déjà/ils l'ont déjà travaillé... donc pour faire la comparaison on y a deux éléments
374. S alors et comment je commence cette histoire-là? parce que là on a fini les exercices... oui?
375. M tu oui tu
376. S [alors ah oh on finit et et je fais quoi pour passer à l'autre activité?
377. M AH:: il y a une chose... pendant qu'il pendant qu'ils:: ferons l'exercice trois celui des vrais faux... tu mettras au tableau tes phrases tes exem::ples ces trucs là comme ça tu profites le temps et/et ils restent pas (sic) sans rien faire
378. S ah:: pendant qu'ils travaillent moi je je:: vais met/mettre les exemples au tableau?
379. M oui exactement
380. S et ils ont l'habitude que je fasse ça?
381. M oui oui tu le fais toujours
382. S d'accord
383. M et::: et bon là tu vas comme ça "allez tout le monde sur le eh faite attention" parce qu'il y a toujours de... ceux:: ceux qui chuchotent ceux qui:: bavardent ceux qui rigolent parce qu'ils sont amis ils sont... ensemble depuis longtemps... donc tu dis "bon tout le monde écoutez:: EH::" aï tu tu tu tu vas rigoler un peu et tu diras "EH::" et ils vont rigoler et lui dis "bon... ahn:::... faite attention... que je vais commencer l'explication" tu dois leur dire ça
384. S d'accord... alors je les attire l'attention pour que... parce que:: il y a une chose nouvelle
385. M oui et ils savent qui tu as un problème:: à la gorge

386. S [uhum
387. M [à la voix donc ils respectent
388. S uhum
389. M et:: j'étends le ventilateur ça c'est important parce que sinon je dois presque CRIer donc j'étends le ventilateur et je je je prends la parole
390. S uhum même si c'est
391. M [TOI TOI TOI tu prends la parole ((risos))
392. S [MÊME s'il fait très chaud je vais faire ça?
393. M oui parce que... il vaut mieux avoir chaud::... éh:: que pas et/que perdre sa/ta voix
394. S d'accord
395. M oui... donc:: tu leur diras "allez tout le monde on a lu le texte... où on fait de comparaison de Paris par rapport à la province
396. S uhum
397. M donc tu mettras des exemples... à Paris le logement est plus cher qu'à Bordeaux... et:: la qualité de vie est moins bonne à Lyon qu'à Toulouse c'est deux exemples du texte
398. S ah oui ce sont des phrases que j'ai pris du texte
399. M ahn:: non ce des exemples de l'autre document
400. S AH::
401. M (...) qu'ils verront:: tout à l'heure
402. S ah d'accord les phrases sont... par-là les phrases sont nouvelles pour eux
403. M les phrases oui mais les infos non... les infos des phrases sont pas nouvelles c'est c'est d'après le texte c'est évident que le logement à Paris c'est le plus cher
404. S AH oui d'accord j'ai compris
405. M et:: d'après le texte aussi il y a quelque chose de la qualité de vie
406. S uhum
407. M donc:: tout le monde "oui évidemment" et tu les dis "bon" tu leur dis "bon tout le monde pour faire des comparaisons comme ça on a des éléments et on/on introduit le deuxième par la préposition que et ici c'est une comparaison de supériorité et ici d'infériorité
408. S vite fait comme ça?
409. M ah oui... ju/là ce que tu dois:: ahn::... t'arrêter un... peu plus peut-être c'est la prononciation de plus et pluS
410. S uhum
411. M (...) qui tu as travaillé avec eux au début du semestre mais il y en a quand même qui font des fautes... "donc ici on prononce plus ou pluS?" "plus" c'est la bonne réponse MAIS c'est sûr qu'il aura quelques-uns qui te diront "plu:::S" ((risos))
412. S ((risos)) et là je fais quoi en ce moment?
413. M tu fais un petit schéma... tu fais un petit schéma... tu fais... plus... et tu mets la transcription entre:: comment c'est qu'on dit déjà ça? ahn::... pas un parenthèse enfin c'est truc là... eh:: avec i grec
414. S uhum
415. M ça veut dire on ne prononce pas la esse le:: esse
416. S [uhum
417. M avec:: les adjectifs et les adverbes... plus beau... plus fréquemment... et après:: tu... prends une trait colorée et tu forces le:: esse et là tu mets "ver-be non"
418. S d'ac/ et je fais ça au tour des phrases?
419. M oui exactement... au au:: coin... comparaison révision
420. S oui
421. M après tu passes à la à:: à la partie qui est à la - droite gauche - qui est à gauche du tableau... où:: il y a le superlatif
422. S uhum
423. M et:: tu tu leur diras "allez tu le monde LÀ quand on fait les comparaisons... on a les deux éléments... euh:: éviDENT de la enfin sur la/sur la phrase... si on/ quand on parle du

- superlaTIF on parle du top" et là ils rigolent... "oui c'est top les français disent ça::"... et ils vont dire "mais qu'est-ce que tu veux dire?"... alors tu tu expli/ tu y/ tu as deux exemples "les logements LES plus chers sont à Paris"
424. S uhum
425. M et tu leur demanderas "quels sont les deux éléments de:: de cette phrase?" "les logements à PaRIS"
426. S [uhum
427. M (...) et les logements/tous les autres logements qui existent
428. S oui
429. M [donc::... tu/tu tu vas essayer de leur dire... "vous voyez?" "ah oui pas trop"
430. S [uhn... je vais je vais découper c'est-à-dire cette phra::se... en le montrant? ça?... je comprends pas (sic) ta phrase
431. M [comment ça?
432. S je comprends:: alors... j'ai j'ai la phrase là "les log/les logements les plus beaux c'est à Paris"?
433. M oui
434. S oui?
435. M les plus chers
436. S les plus cher pardon... éh::... comment je vais faire cette histoire de découper la phrase en deux?
437. M AH comme ça... tu/tu vas dire "allez tout le monde... regardez la partie de la comparaison"
438. S
[uhum
439. M "quels sont les deux éléments présents dans la phrase?" "les logements... à Paris et les logements à Bordeaux"
440. S uhum
441. M ["là on a fait une comparaison n'est-ce pas?" "oui"... "passons au sub/ au superlatif... les logements LES plus chers sont à Paris"... alors je/tu leur demanderas "quels sont les éléments de cette phrase?"
442. S uhum
443. M "le logement à Paris... ET tout::: les autres logements du mon::de"
444. S [ça c'est moi qui dit?
445. M oui... oui tu leur donnes la réponse
446. S [oui... je deMANde mais je réponds?
447. M oui oui... et::: il y auras quelques-uns qui vont dire "oui tout à fait" et il y aura d'autres qui vont dire... "non mais quels d'autres logements du monde?"... et tu dis... "on parle des:: de ces qui sont à Paris sont LES plus chers... ça veut dire qu'ils sont au top de la pyramide"
448. S uhum
449. M et le coeur de la pyramide c'est tous les autres... et vont/ à mon avis je pense qu'ils voient pas (sic) très bien la première fois... et TU passes à l'autre phrase... "la qualité de vie LA moins bonne est à Paris"
450. S uhum
451. M et tu fais une pyramide ((risos)) tu mets la qualité de vie à la base de la pyramide à Paris... et tu tu leur demande "allez tout le monde quels sont les deux éléments?" il y aura un ou au moins... j/tu espères qui va dire "la qualité de vie à Paris et tou::tes les autres qualités existantes" et ils
452. S [donc maintenant il y a quelqu'un qui va répondre ça?
453. M [oui... oui... oui tu tu tu... tu le crois... tu sais qui c'est
454. S oui d'accord... si jamais personne dit ça moi je reprends et je je... redécoupe moi-même... je donne la réponse ou non?
455. M OUI et/SI::: jamais ça se passe... tu leurs donnes un troisième exemple
456. S d'accord

457. M un peu comme
458. S [il faut/il faut que j'aie une troisième phrase là:: ()
459. M oui mais là:: tu donnes quelque chose... ahn:: ahn::... relationnée à leur vie comme "le transport publique à São Paulo... c'est:: le::... la vie à São Paulo c'est la plus polémique
460. S uhum
461. M (...) du Brésil... et alors:: ils vont voir entre eux... ET ils vont:: peut-être ils vont te demander:: "et en portugais ?" tu dis "bon en portugais quand on fait des comparaisons de:: et on emploie un superlatif c'est un peu la même chose... c'est qui change en français c'est l'article"
462. S et ils demandent toujours des::... des::... comparaisons au portugais? ils utilisent ça comme stratégie?
463. M euh::: pas toujours... mais quand même... tu penses que parfois ça marche
464. S d'accord
465. M parce que quand tu étais étudiante de français::... tu arrivais à voir des trucs quand quelqu'un t'expliquait en portugais parfois
466. S oui je comprends
467. M donc::... j/tu es pas (sic) d'accord avec tes collègues quand ils disent qu'il faut jamais:: dire parler... donner d'exem/des exemples en portugais parce que... c'est... faux cette idée
468. S uhum... quelque fois je f/je le fais?
469. M ah oui et quelques fois ça... et/é-clar-cie les choses
470. S d'accord
471. M et juste pour finir... tu mettras:: en bas des phrases... le plus bon le meilleur:: la plus bo::nne la meilleure:: les plus bons au pluriel:: les meilleurs avec esse... la plus bonne les meilleures avec esse... et le plus bien le mieux... et tu:: renforces... mieux un adv/adj/pardon mieux un adverbe... BIEN un adverbe bon un adjectif
472. S et a/ ça je mets pour é/par écrit et je et je parle?
473. M oui
474. S je fais ça en même temps?
475. M [oui... ahn::: quand tu exPLIque tu dois écrire... ET parler
476. S en même temps?
477. M non:: d'abord tu par::les et après tu écris
478. S [j'écris... ah d'abord je parle et après j'écris?
479. M oui
480. S oui?
481. M oui... ET tu réponds les questions ((suspiro)) oui
482. S d'accord... bon alors on va finir là
483. M d'accord

Instruções de Fernanda à Sósia (IS2)

F: Francisca

Ação ocorrência

M: Mariana

Ação acontecimento passado

S: Sósia

Ação canônica

Ação experiência

1. S oui?... alors:: Fernanda
2. F uhn?
3. S on passe à toi?
4. F oui
5. S alors... ahn:: toi aussi je vais te remplacer ce samedi... ce samedi-là le trente dans ta classe de français... tu vas m'expliquer tout ce que je dois faire... pour qu'ils ne sait pas/NE s'aperçoivent pas... que c'est pas (sic) toi
6. F uhum
7. S alors::... qui est le groupe et qu'est-ce que je vais travailler dans ce groupe?
8. F donc c'est le groupe:: du samedi matin aussi... ahn:: c'est le dernier cours
9. S AH
10. F éh:: donc tu vas commencer:: en disant bonjour:: peut-être qu'ils sont un peu:: ils seront un peu:: an/agités:: parce que::... la semaine passée::... vous avez:: fait un:: tirage au sort:: pour::... pour faire un ami chocolat donc après le cours... vous allez sortir avec EUX... donc vous avez combiné (sic) un rendez-vous
11. S oui
12. F donc je pense qu'ils seront un peu animés:: agités:: ils vont parler:: de l'ami chocolat... et tu peux profiter:: demander quelque chose::... et:: ()
13. S [par exemple?
14. F ah "vous avez achetez mon chocolat?" par exemple
15. S oui ((risos))... moi aussi je suis animé pour l'histoire du chocolat?
16. F ((risos)) oui ((risos))... bon c'est le dernier cours... mais après/ la semaine/eh:: prochaine ils ont:: ahn:: une épreuve:: ils auront/ils auront une épreuve... donc:: c'est une épreuve orale et écrite... et::... bon avant de commencer le cours... tu vas... à la classe des profs pour:: prendre l'épreuve... pour/après le le à la fin du cours tu vas:: noter les point grammaticales... qui:: les poi/le point grammatical qui... sera (sic) dans l'épreuve
17. S je fais/je vais faire ça:: à la fin du cours?
18. F à la fin... (donc il y a avant)
19. S [je vais noter sur le tableau? ou je vais leur parler?
20. F noter sur le tableau
21. S [uhum
22. F mais avant tu... tu seras avec la/l'épreuve
23. S c'est-à-dire je vais regarder les/l'examen pour voir ce que:: ce qu'ils doivent savoir pour l'examen?
24. F ah oui aussi ((risos))
25. S mise au point?
26. F ((risos)) oui
27. S d'accord
28. F bon tu:: tu vas commencer avec la correction... d'un exercice... avec le verbe venir... donc c'est c'est c'est un exercice d'une petite feuille... il y a beaucoup de phrases et:: ils doivent remplacer avec... euh:: le verbe conjugué

29. S je les (sic) ai donné cette feuille... avant?
30. F oui
31. S j'ai demandé de faire à la maison?
32. F oui
33. S uhum
34. F donc tu vas commencer tu:: tu mets la da::te:: donc le jour le:: le mois et... l'année... toujours c'est comme ça
35. S [où est-ce que je mets ça?
36. F au cen::tre
37. S oui
38. F au centre:: du tableau:: et:: en haut
39. S ah d'accord... je vais met/je vais fixer la date au tableau
40. F oui... et la/la date est là jusqu'à la fin d'accord?
41. S oui
42. F et:: donc tu commences la correction donc tu mets le:: un ou a et tu peux commencer... ahn:: avec le... le premier:: d'un côté et après ils vont continuer
43. S oui mais comment je commence cette correction? je... je mets tout de suite sur le tableau là? un?
44. F ahn:: bon je com... eh tu commences "vous avez fait le dev/devoir? de la/l'exercice de la feuille?" donc tu tu prends la feuille:: et:: et après tu demandes::... eh:: "Ana tu/tu/vous pouvez commencer?"
45. S oui alors je nomme quelqu'un?
46. F oui
47. S pour commencer?
48. F oui
49. S si quelqu'un a dit qui:: qui a pas (sic) fait?
50. F ahn:: vous:: ahn tu peux le sauter... tu peux:: en fait tu... après tu deman/avant tu demandes::... "vous pouvez essayer de le faire?"... s:: s'il dit "oui d'accord" ()
51. S [avant de commencer toute la correction? ou jusqu'à que j'arrive sur quelqu'un qui n'a pas fait?
52. F oui si quelqu'un n'a pas fait::... tu:: tu demandes s'ils peuvent/s'il peut:: le faire au moment-là... dans ce moment là
53. S [oui comment comment comment je peux poser cette question? IL Y S ahn:: une façon de poser? ou:: comment comment je vais faire?
54. F non Ana par exemple Ana dit "ah je n'ai pas fait" éh:: donc tu dis "vous voulez essayer de le faire... maintenant?"
55. S [uhum
56. F [si elle dit "oui" donc elle va lire:: va essayer:: tu corriges
57. S et si elle dit non?
58. F non:: tu peux le la ()
59. S [je la saute?
60. F oui... bon après la correction:: de l'exercice... éh:: tu passes:: à la... au livre qui est à la page soixante-deux... donc tu dis
61. S [mais:: et/et...et/et j/je mets juste la p/ je mets toutes les phrases au tableau?
62. F la réponse
63. S la réponse?
64. F oui la conjugaison du verbe... ET
65. S [je je ne mets que le verbe?
66. F que le verbe... conjugué... ahn:: tu dois vérifier s'ils ont quelques difficultés tu peux... conjuguer le verbe venir
67. S uhum
68. F d'accord? avec eux et

69. S [sur le tableau aussi ou oralement?
70. F [oui... sur le tableau
71. S [sur le tableau oui... et il y a un côté
pour mettre ça ou non? comment je/ parce que là:: comment je vais disposer les informations
sur le tableau?
72. F tu commen/... tu commences à droite
73. S à droite?
74. F oui à droite... non
75. M à gauche
76. S [à gauche... je commence à gauche?
77. F ((risos)) [à gauche... oui
78. S avec le numéro un pour la première réponse?
79. F [OUI numéro un/OUI... et numéro un deux trois... AH vous avez noté il y a un/une
difficulté... donc à côté... tu conjugue le verbe
80. S ah:: à côté de l/ de la
81. F [de la réponse
82. S de la réponse où il y avait le problème?
83. F oui... bon... éh:: à-près:: tu:: tu vas demander si:: s'ils ont compris... et::... s'il dit "oui"... tu
effaces le tableau
84. S j'efface tout de suite/ je laisse pas là (sic)?
85. F oui... tu effaces le tableau... et tu dis::... ahn:: "ouvrez votre livre à la page soixante-deux... et
tu vas commencer avec l'act/l'activité de lecture... donc::... vous allez travailler avec la... télé
réalité
86. S c'est ça que je vais leur dire?
87. F non... ((risos)) non ah:: vous pouvez dire "regardez... des::... regardez la regardez la fiche et
qu'est-ce que vous en pensez?... il s'agit de quoi?" tu peux contextualiser un peu "il s'agit de
quoi? qu'est-ce que vous en pensez" ahn::
88. S je pose ce ces questions-là avant qu'ils lisent?
89. F avant de lire... et après tu:: tu::... ahn:: tu dis à quelqu'un pour lire... un:: volontier (sic) eh::
un
90. S
[ah je demande un volontaire?
91. F oui un volontaire pour lire... et::
92. S [pour lire tout? ou:: ou:: ()
93. F le premier...eh/ le premier le le la con/ c'est pas la consigne mais... les deux premiers...
d'accord?... oui les deux premières
94. S oui oui... le deux premières parties?
95. F oui... donc après l'au::tre et après le troisième
96. S toujours volontaire?
97. F oui
98. S et il y a toujours des volontaires? j'aurais pas (sic) de problèmes?
99. F [oui... [non
100. S d'accord
101. F bon après:: tu:: tu dois faire l'exercice UN oralement
102. S uhum comment
103. F [donc donc tu vas demander "quelle est la thématique"? d'accord? par exemple le:: "*Un
dîner presque parfait* quelle est la thématique"?
104. S uhum
105. F tu vas:: leur demander... après la thématique du... troisième... deuxième tex-te et troisième
texte
106. S d'accord mais je passe directement après qu'on finit la lecture...
107. F oui

108. S (...) on passe directement à l'exercice?
109. F oui
110. S je annonce (sic) qu'on va passer à l'activité? c'est-à-dire "on va passer à l'exercice un"
111. F non
112. S non je passe
113. F [non
114. S je je pose des questions
115. F oui... donc:: ils ne savent pas que:: tu/tu fais l'exercice un
116. S ah:: d'accord
117. F [tu/tu les
118. S [je pose des questions
119. F oui tu poses des questions ET après "le prix:: pour le gagnant" et le "profil de candidat" d'accord? donc toujours la thématique les trois:: le prix les trois::
120. S uhum
121. F d'accord?... ahn:: après:: l'exercice deux aussi oral... mais:: vous pouvez... vous pouvez demander:: à:: quelqu'un pour lire l'exercice un... là là tu peux:... tu peux:: demander à quelqu'un... donc nommez
122. S [je no/je nomme quelqu'un?
123. F oui tu nommes quelqu'un... et la personne va lire... vou/ahn connaissez-vous des émissions? avec le même concept et:: donc tu vas stimuler un peu pour:: comparer avec la té/télé ra/télé réalité brésilienne
124. S d'accord ils vont ils vont bien compris (sic) la consigne? c'est-à-dire ils vont lire... ils vont bien comprendre ahn cette consigne et et je passe à à faire je propose des comparaisons co/comment est-ce que je vais proposer ça?
125. F [oui... parce que tu vas travailler en fait tu vas travailler dans le premier exercice je pense qu'ils vont:: ils vont com/ ahn:: comprendre la situation nouvelle star:: ahn:: la chose de la télé réalité dans le/pendant l'exercice un
126. S pendant que je pose des questions à propos des thématiques::
127. F [oui
128. S le profil du candidat:: il va il va voir là ahn:: eh c'est-à-dire je vais poser des questions et il y aura toujours quelqu'un qui va répondre... spontanément ou je vais je vais poser des questions dirigées?
129. F pour la thématique?
130. S ouais
131. F c'est une question pour tout le monde
132. S alors je ouvre (sic) la question et j'attends qui... quelqu'un répond
133. F [ah/ ah oui... oui
134. S oui? et ça pe/ ça peut provoquer ou ça peut entamer là quelque:: ahn:: débat je peux dire c'est-à-dire il y aura plus d'une personne à donner une réponse?
135. F oui mais il y a toujours un qui ne veut pas parler donc tu peux... demander tu peux faire:: cette personne-là lire la question deux et donner la réponse
136. S ah:: bien je fais attention à ce qui ne parle pas je le nomme pour l'activité suivante
137. F oui
138. S uhum
139. F donc après:: l'exercice trois c'est::... lecture aussi donc... là éh:: tu fais tu:: tu demandes... tu le/leur demandes de lire en silence
140. S ça c'est l'exercice trois?
141. F oui
142. S [oui
143. F l'exercice trois mais a-vant... tu tu nommes quelqu'un pour lire le:: la consigne... d'accord? pour GUIDer la:: la lecture
144. S d'accord

145. F d'accord? en silence... ahn:: exercice quatre
146. S alors ils/ils vont ils vont faire la lecture en silence?
147. F en silence
148. S je donne un temps? je prévois un temps? ahn qu'est-ce que je fais là? qu'est-ce que je leur dis?
149. F norma::/normalement tu observes la classe... il y a toujours:: trois qui terminent:: du tout...
150. S
[uhum]
151. F (...) mais tu observes si tout le monde a:: terminé
152. S mais je ne fixe pas un temps? c'est-à-dire je ne dis pas "vous avez deux minute trois minutes"?
153. F [non]
154. S je demande de lire... et j'attends que tout/ et j'observe que tout le monde
155. F de lire... oui et vérifiez la réponse d'accord? parce qu'ils doivent::... c'est dite... eh:: si Bapti/eh Baptiste et Victor ils sont can/ candidat de quoi/ de quelle émission de:: de quelle té/télé réalité? donc ils doivent donner la réponse
156. S ils doivent lire et donner la réponse?
157. F oui
158. S ahh c'est ça... mais je do/ahn:: alors je le demande de faire et j'attends:: que tout le monde finisse?
159. F oui
160. S même si ça/ ça peut prendre beaucoup de temps?
161. F non normalement:: ils sont très vite
162. S oui?
163. F oui
164. S alors:: ça peut prendre une dizaine de minutes peut-être?
165. F moins... je pense que moins
166. S moins?
167. F moins... oui
168. S p/pour
169. F oui
170. S pour avancer après... ils auront pas (sic) de questions/pendant qu'ils vont faire la lecture peut-être quelqu'un va me poser des des questions
171. F [ah:: oui]
172. S (...) à propos du vocabulaire:: des choses comme ça?
173. F [oui... s::.../oui]
174. S et moi je réponds?
175. F oui tu réponds... eh:: tu peux essayer d'expliquer en français mais... mais:: s:: s'il y a quelqu'un qui a di/des difficultés tu:: tu dis en portugais::
176. S je fais la traduction?
177. F oui aussi
178. S uhn... mais avant mais avant j'explique?
179. F explique en portugais ou:: avec des::... correspondant des mots correspondants
180. S en français et
181. F [en français]
182. S si si ça ne marche pas?
183. F oui tu peux dire en portugais la traduction... bon... l'exercice quatre c'est pour:: vérifier donc... il/il va commencer à parler de/ des activités... donc c'est pour organiser les idées du ahn:: du texte donc quels sont les informations
184. S [ah... avant avant de passer à l'exercice quatre alors alors l'exercice trois je leurs je leur demande de Lire de donner la réponse et après je vais demander la réponse?
185. F ah oui c'est vrai ((risos))

186. S [je vais corriger:: ou je je je dois faire quoi?
187. F tu tu vas demander faire la même question poser la même question... d'accord? et et ah eh... ils doivent justifier la réponse d'accord? donc::... tu as souligné en vert la réponse de:: la eh... la::...just... su... comment je dis? tu as justifié la réponse en vert en soulignant en vert
188. S j'ai marqué sur mon livre?
189. F oui
190. S oui?
191. F donc:: pourquoi donc ils vont dire ahn:: "Baptiste ahn:: est candidat de:: la Nouvelle Star"
192. S oui et ça ça c'est ouvert? eh:: c'est-à-dire
193. F [ouvert
194. S (...) je vais poser des questions et tout le monde peut répondre? ou je vais choisir quelqu'un?
195. F tout le monde
196. S c'est ouvert d'accord
197. F oui
198. S uhum
199. F et après tu demandes pourquoi
200. S ouvert aussi?
201. F aussi
202. S uhum
203. F et::: ils doivent... dire "ah il joue de la guitare::... la musique il aime la musique" et la même chose avec Victor
204. S et si jamais ils n'arrivent pas à me donner une bonne réponse?
205. F tu donnes la réponse
206. S je donne la réponse?
207. F oui... sur... oui
208. S directement?... c'est-à-dire si/si personne me dit/me donne la réponse moi je donne la réponse directement?
209. F oui
210. S oui comment comment je fais ça?
211. F peut-être tu peux::... tu peux demander à quelqu'un de lire le texte
212. S haute voix? ou voix basse?
213. F [oui... haute voix parce qu'ils:: ont déjà lit en silence... donc et:: et:: et remarquer la:: la réponse correcte pourquoi donc il va lire et toi tu vas dire "ah:: il joue de la guita::re"... d'accord? "il chan::te il est chanteur::"
214. S je renforce la partie::
215. F [oui
216. S de la réponse
217. F oui... ahn:: l'exercice/donc c'est fini::... d'accord? la correction et:: pourquoi et:: l'exercice quatre c'est pour organiser le:: le texte... donc:: quels sont... ahn:: l'identité du candidat:: les activités de de loisir:: etc donc tu vas faire l'exercice quatre... TOUjours avec tout le monde
218. S et comment je vais proposer cet exercice?
219. F tu:: tu vas nommer quelqu'un pour lire l'exercice quatre et tout le monde vas donner la réponse... ahn:: en groupe
220. S oui et alors alors/ la même personne va lire tout le::
221. F non tu vas nommer autre personne d'accord?
222. S [uhum
223. F et:: la même chose avec l'exercice ça c'est l'exercice a et bé donc... tu fais toujours comme ça tu nommes quelqu'un pour lire la question mais la réponse est ouvert
224. S ouverte à tout le monde?
225. F oui
226. S uhum... et il y a toujours des gens?

227. F [et::
228. S (...) qui vont me donner la bonne réponse?
229. F oui
230. S oui? uhum
231. F oui... c'est facile avec cette classe-là... bon ahn:: tu vas faire l'exercice/tu vas faire:: avec eux l'exercice cinq... c'est pour dessiner ahn:: quelque chose qui:: qu'ils adorent qu'ils détestent donc:: ça tu tu peux profiter donner le feutre à quelqu'un uhn:: un volontaire
232. S oui
233. F tu peux donner le feutre pour dessiner... pour que les autres:: puissent deviner c'est qu'il aime c'est qu'il déteste d'accord? c'est pour
234. S [d'accord comment je peux faire cette activité? comment je... comment ça va se dérouler?
235. F t/... comment tu tu commences?
236. S oui
237. F tu peux::... je pense qu'il n'a pas besoin de lire l'exercice... tu peux commencer ahn:: "bon le texte ils ont dit c'est qu'ils aiment c'est qu'ils détestent et vous? qu'est-ce que vous aimez qu'est-ce que vous détestez?"
238. S ah je vais poser ça?
239. F la question
240. S quand on est là?
241. F à partir::... oui
242. S quand on/quand on/ah après qu'on fait/quand on fait la correction de cet exercice?
243. F oui
244. S je vais je vais leurs demander:: de leur préférences aussi?
245. F oui/oui... parce que:: l'exercice bé c'est pour souligner les/ les goûts d'accord?
246. S oui
247. F et des activités de loisir donc tu vas commencer par/ ils vont souligner c'est fini l'exercice et ils vont commencer par les goûts... donc tu vas:: deman/ leurs demander quel sont::... et:: qu'est que:: qu'est-ce qu'ils aiment d'accord?... qu'est-ce qu'ils détestent... et:: donc tu demandes à un volontaire pour faire un dessin et les autres vont essayer de deviner
248. S oui::
249. F d'accord?... ET
250. S [et comment j'explique cette... cette tâche au groupe?... comment je vais expliquer cette activité?
251. F ahn:: bon... ahn:: "Baptiste Alme ahn::... qu'est-ce qu'il aime?... IL adore faire la fête il aime la chanson française Victor... déteste rester en ville... il aime:: manger:: ahn non il aime aller à la montagne et vous? qu'est-ce que vous aimez?" vous commencez par aimer d'accord? "et vous? qu'est-ce que vous aimez? donc vous allez penser à une chose d'accord? que vous aimez faire et:: vous allez faire un dessin au tableau d'accord?"
252. S uhum
253. F donc:: "quelqu'un peut commencer? j'ai besoin d'un volontaire pour commencer le dessin"
254. S uhum
255. F "quelqu'un peut dessiner?"
256. S et et
257. F [s'ils ne comprennent pas vous comm/tu commences
258. S d'accord
259. F donc
260. S [j'explique que les autres doivent deviner ce qui sera dessiné
261. F oui... oui... ET:: donc si tout le monde est là "ah je n'ai pas compris"... tu eh:: tu peux commencer
262. S [uhum
263. F donc tu penses à... quelque chose tu fais un dessin et ils vont essayer de deviner

264. S uhum
265. F d'accord?... donc ça avec une personne seulement parce que:: sinon il y a pas le temps... après tu as une liste parce que tu as observé un cours d'un professeur tu as une liste... ET tu vas faire ahn:: un tableau avec l'appréciation donc tu vas m/ ahn:: tu vas:: mettre au table "j'adore j'aime beaucoup j'aime bien" avec le sourire etc je déteste jusqu'à je déteste
266. S uhum
267. F et tu vas expliquer donc "j'adore c'est:: c'est une chose que j'aime beaucoup d'accord?" je eh::... en fait le le::... le dessin.... justi/justifie déjà les explications
268. S uhum
269. F et tu tu vas poser quelques questions donc vous allez poser la question ahn::... "Marcos est-ce que vous aimez le chocolat?" ils:: doivent utiliser j'adore le chocolat ou j'aime beaucoup le chocolat j'aime bien le chocolat je déteste le chocolat
270. S oui
271. F et sur/surtout eh:: tu:: tu dois:: dire LE:: chocolat si s'il dit "ah j'adore chocolat" tu insistes "j'adore LE chocolat"
272. S oui:: je vais alors je vais d'abord je vais mettre les phrases d'appréciation au tableau
273. F eh::
274. S et je leur explique ce que c'est?
275. F oui il il
276. S comm
277. F ils copient d'accord? ils copient et:: tu expliques que c'est l'appréciation donc:: on commence par j'adore parce que c'est une chose plus élevée jusqu'à je déteste donc il y a cette pass
278. S [oui je comprends... oui
279. F il y a quelques symboles
280. S [et je et je décide le petit sourire là?
281. F oui
282. S uhum
283. F bon et après pour::
284. S et et les questions-là que je vais poser alors je le (sic) pose oralement?
285. F oralement
286. S uhum je vais écrire eh:: ces articles-là?
287. F a-près
288. S ah:: d'accord
289. F [après
290. S uhum
291. F donc tu dois poser à chaque personne un q/ une question "tu aimes le chocolat::? ahn "vous aimez le chocolat" toujours vous parce que
292. S uhum
293. F vous... oui
294. S uhum
295. F "est-ce que vous aimez le chocolat? le fromage? le froid?"... tu peux DÉcider les choses parce qu'il y a beaucoup de choses ça c'est c'est c'est une chose qu'une professeur a fait mais tu penses que c'est... beaucoup d'information donc tu peux choisir... d'accord?
296. S [je j'aurai cette liste sur moi?
297. F oui
298. S uhum
299. F le chocolat le fromage le froid... eh:: et après avec les verbes... donc après eh:: avec le tu peux demander "tu aimes voyager? tu aimes lire" et ils vont essayer de de/ ils vont choisir leur appréciation d'accord?

300. S oui alors là... je vais poser des phrases ahn:: "Marcos est-ce que tu aimes le chocolat?" il va me dire "oui j'aime le chocolat"
301. F [oui]
302. S si jamais il me dit "oui j'aime chocolat" je dois renforcer... je répète la même phrase à lui c'est-à-dire je vais dire "oui j'aime LE:: chocolat"?
303. F oui
304. S c'est ça que tu me dis?
305. F oui... ahn:: après avec les verbes... donc après à (sic) l'oral tu passes à l'écrit... tu vas l'ecr/écrire tout au tableau
306. S je vais écrire toutes les phrases?
307. F toutes les phrases
308. S [je vais effacer ça?
309. F non
310. S je vais effacer l'appréciation?
311. F non... tu mets l'appréciation eh:: à gauche et après... vous mets (sic) la phrase "est-ce que vous aimez?" et point d'interrogation et après le chocolat le froid les animaux la mer
312. S ah je vais/je j'organise comme une liste aussi? comme une sorte de liste?
313. F de liste
314. S uhum
315. F et après les verbes
316. S oui
317. F donc tu écris verbes voyager lire... et:: tu vas... resauter quelques verbes... nouveaux... d'accord?
318. S uhum
319. F donc lire donc... quelqu'un peut demander "qu'est-ce que c'est lire? qu'est-ce que c'est::-- je sais pas (sic)-- sortir"
320. S me/même le vocabulaire là ils peuvent me poser des questions?
321. F oui
322. S et et comment je fais pour répondre?
323. F tu peux mimer... ou dessiner d'accord?
324. S [oui]
325. F ou dire en portugais
326. S d'accord... oui... et et là je leur demande de faire quoi? de copier ces phrases? de:: de parler? après
327. F non seulement copier et c'est fini
328. S d'accord
329. F d'accord?
330. S uhum
331. F et après::... tu vas::... ahn::... tu vas... expliquer donc point langue... donc une personne va lire parler de ses goûts tu vas nommer une personne
332. S [je les rends autre fois au livre c'est ça?
333. F oui
334. S donc comment je fais ça?
335. F ahn::... "donc vous avez compris? oui? d'accord on va:: à la page soixante-trois d'accord? point langue... parler de ses goûts"... donc tu:: tu vas nommer quelqu'un pour lire d'accord?... donc pour lire et compléter
336. S uhum
337. F la personne là vas compléter... après l'exercice donc::
338. S [elle va lire toute les phrases?
339. F oui
340. S uhum
341. F et compléter vous allez éh tu vas dire "vous êtes d'accord?"

342. S uhn
343. F (...) "avec aimer détester?"
344. S je vais poser des questions à propos de ces phrases-là?
345. F je n'ai pas compris
346. S ahn::... ahn:: alors je vais demander quelqu'un de lire ahn "j'aime bien voyager"
347. F [oui... oui
348. S oui et je fais quoi après?
349. F ils vont lire tout d'accord? et tu tu vas demander s'ils ont quelque problème parce que... **en fait l'explication c'est j'ai utilisé j'aime j'adore avec un verbe voyager ou avec:: l'article le voyage donc ah::** et tu dois l'expliquer ça tu dois expliquer que toujours quand j'utilise les verbes d'appréciation je vais utiliser le la... d'accord? les L apostrophe... d'ac/ ou on peut utiliser avec les verbes et ça c'est
350. S [et et comment je fais pour vous ahn leur expliquer ça?
351. F tu peux... en bas tu peux faire la règle d'accord? ahn:: verbe d'appréciation plus:: le:: d'accord? plus substantif ou verbe d'appréciation plus verbe
352. S je fais ça par écrit?
353. F oui... oui... et après ils doivent compléter ça donc c'est c'est la même chose mais... **comme je pense que... pour eux c'est c'est facile c'est... et::** et tu vas faire l'exercice:: six... parce que... alors ils ont dit ce qu'ils aiment... et maintenant l'exercice six ils vont dire s:: ahn:: les activités sportives activités culturelles... donc vous allez deman/leur demander ahn:: en fait... tu vas demander à quelqu'un de lire l'exercice d'accord?
354. S uhum
355. F mais::... en fait c'est c'est compliqué parce/ce ce:: cet exercice là il demande de faire un groupe quatre à six personnes mais ils sont en dix donc on fait tout le monde ensemble d'accord?
356. S [uhum
357. F donc chaque personne va di/ va dire quels sont les sports qu'ils pratiquent et:: donc... tu vas tu vas demander "vous pratiquez quelque... quelque sport ?"
358. S je vais poser les questions?
359. F oui... à chaque personne
360. S uhum
361. F et la personne eh:: ne sais pas si elle va utiliser elle va... elles a vu le verbe faire le verbe aimer:: mais... eh/ peut elle peut dire ah:: "eu faço" en portugais
362. S uhn
363. F [donc tu vas dire ah:: "tu fais de:: de la natation?"
364. S uhum
365. F d'accord? en français... et tu demandes à l'autre perso::nne et après tu vas faire tu vas:: mets au tableau toute les a/activités de la classe pour expliquer le::... le faire du de la de L apostrophe
366. S ah d'accord je vais
367. F d'accord?
368. S tout ce qu'ils ont dit de:: de comme activités sportives je vais mettre au tableau
369. F oui
370. S oui
371. F bon ahn::
372. S on vas s'arrêter là
373. F oui
374. S (...) pour cette classe de samedi
375. F oui

Discussão

1. S oui? alors... bon vous avez de:: vous avez des des choses à dire l'une à l'autre d'après ce que vous avez::.... écouté?
2. M oui::... moi j'ai mis un tas de chose à Fer
3. S ah oui?
4. M oui... des:: bon mais si tu veux commencer parce que je... moi j'ai présenté mon cours si tu as des ch/ tu peux co/enfin on peut parler de mon cours qui a été présenté d'abord et après on parle... du tiens comme tu veux
5. F uhn:: je compare toujours avec mon cours parce:: moi je dois sortir du livre donc je commence un exercice ah je dois partir je dois:: demander quelque chose et noter sur le tableau et non toi tu:: tu continues dans le livre c'est toujours comme ça?
6. M j'ai pas (sic) compris
7. F [tu eh:: tu ne sors pas du livre... parce que/ eh... toujours toujours s:: éh:: ton cours c'est... le livre ou non il y a d'autres activités?
8. M ahn:: le début du cours oui je commence avec le livre mais l'explication je fais pas (sic) avec le point langue parfois
9. F oui je
10. M [et après:: il y d'autres activités après il y a le débat et après il y a d'autres activités::... enfin après bon ah bon aujourd'hui tu as parlé du superlatif après on a/ on va faire une:: - comment c'est que ça s'appelle déjà? - un mot croisé
11. F uhum
12. M donc le Livre à mon avis le livre il il nous apporte des documents déclencheurs c'est-à/enfin pour introduire LE thème mais c'est que j'aime pas (sic) c'est de de::... de de de comment ça d'être PRIse pour langue tu vois?
13. F [d'accord
14. M [parce que:: c'est/si on/enfin:: si on fait des comparaisons moi je lirais (sic) jamais le point langue... tu vois? on peut:: OUI je suis prise au livre mais::... jusqu'au point grammatical... parce que:: on a on a discuté un peu etc je sais pas quoi et après on introduit le point langue on fait d'exercices (sic) d'autres toujours à deux ou à trois après le débat:: après des:: enfin de cette double page il y avait pas (sic) de
15. F [donc... tu sautes?
16. M oui oui je saute pas mal de choses
17. F [()
18. M et:: c'est dommage parce que cette () j'ai pas (sic) la compréhension orale
19. F ah:: oui c'est vrai
20. M mais:: s'il y en avait::... je l'aurais faite peut-être déjà... et il y a des chansons avec ce groupe-là samedi c'est un peu pénible mais j'essaye de:: quand je peux j'essaye d'apporter des vidéos:: je... exactement tu m'as posé une question::... et je je pensais exactement le contraire faire parce que j'utilise... pas:: assez comme je pourrais le livre... je saute les chose parce que:: il y a des activités peut-être intéressantes mais qui à la première/au premier regard je sau/elles me disent rien
21. S uhn::
22. M donc je les sautes enfin et si c'est une double page je/ où il y a:: huit activités j'ai sauté:: une... deux trois quatre... j'ai sauté la moitié
23. F [ah d'accord:: ah
24. M donc tu/tu m'as posé une question je pensais tout/tout à fait le contraire
25. F [eh::... oui c'est vrai... et et moi je je je::... je fais tout toutes les choses et:: il y a d'autres choses aussi hors du livre ((risos))
26. M oui c'est une des choses que je voudrais te demander c'est ça parce que... au début tu as dit que c'est le dernier:: cours n'est-ce pas?
27. F oui

28. M et:: vous/vous n'avez pas fini les trois dossiers
29. F ahn:: non parce que:: en fait... ahn:: en réunion on a décidé ahn::... en réunion on a décidé de finir le dossier trois
30. M oui
31. F MAIS les autres professeurs ont dit "ah c'est impossible"... parce que on a beaucoup d'activités du livre on doit faire toutes les activi/les activités du livre et aussi des activités HORS du livre
32. M POURquoi vous devez toutes les activités du livre?
33. F parce que c'est très important ((risos))
34. M tu crois?
35. F non ((risos))
36. M ((risos)) ah:: parce que l'activité non je te deman/ je je te:: je te pris d'être sincère tu penses que l'activité de dessiner:: est intéressante?
37. F je je l'aime beaucoup
38. M ah bon?
39. F oui
40. M ah:: d'accord ((risos))
41. F ((risos))
42. S ((risos))
43. M moi je le sauterais... facilement ((risos))... je l'ai jamais faite cette activité parce que les/tes élèves ils ont:: quelle âge?
44. F ils ont:: trente ans::
45. M alors
46. F ils sont très très agité ils aiment ça
47. M mais peut-être à la place de/ d'appeler quelqu'un au tableau de:: si tu l'aimes si tu l'aimes cette activité peut-être à la place de demander... de venir une personne à chaque fois au tableau peut-être de élaborer une activité à deux
48. F oui
49. M comme ça tout le monde peut travailler en même temps
50. F oui je pensais à ça je:: j'ai réfléchi beaucoup dans cette activité (sic) je je:: dis à:: Flavia de:: une personne seulement aller au tableau sinon... on perd beaucoup de temps
51. S (uhum)
52. F mais::... j'aime cette activité
53. M d'accord
54. F oui
55. M d'accord et une autre chose:: tu leur as expliqué le point langue les verbes d'appréciation les articles définis:: je sais pas quoi (sic) au tableau
56. F oui
57. M donc tu as mis la liste des verbes d'appréciation c'est ça
58. F oui
59. M pourquoi est-ce que après tu as dû faire lire le point langue si c'est exactement la même chose?
60. F parce que la consigne pour le prof c'est de faire... toute les activités
61. M d'accord
62. F de ne pas sauter les activités... on a décidé en réunion de sauter quel/sauter quelques exercice mais ça c'est c'est pour le faire
63. M d'accord
64. F d'accord?... et:: en en fait donc... là là
65. M [et tu respectes ça parce que l'autre fois tu nous avais dit:: "bon ce qui est décidé en réunion:: ça va mais je fais un peu ce que je veux en salle de classe"]

66. F [oui... oui parce que je ne connais pas ce li ce livre là je ne connais pas a avant eh:: ils ont travaillé avec *Tout Va Bien*
67. M oui
68. F donc:: j'ai une no/notion mais aujourd'hui je ne connais pas le livre donc je fais toute les activités et je pense qu'après je vais réfléchir pour éliminer quelqu'un... quelques-unes
69. M [mais:: quand même quand tu prépares le cours en réunion... avec les autres cours c'est le premier contact là tu connais un peu le livre
70. F oui mais:: c'est différent de::... de f/ préparer toute seule... le... le cours et aussi donner le cours je pense que c'est l'autre vision
71. M comment ça?
72. F parce que tu vas voir ah::... tu vas voir si les élèves comment les élèves vont réagir et je pense je j'ai besoin de voir si s'il y a beaucoup d'informations parce que j'ai déjà donné les verbes d'appréciation et après j'ai travaillé le le point langue... je pense que je:: j'ai besoin de vérifier de:: de de voir
73. M mais quand même tu as été étudiante un jour... tu as été élève un jour n'est-ce pas?
74. F oui
75. M t'arrives (sic) pas à voir... t'arrives (sic) pas à te mettre à la place des élèves quand tu prépares le cours?
76. F oui j'essaye de faire ça mais:: je pense que c'est:: c'est différent pour moi
77. M d'accord
78. F je préfère:: commettre des erreurs mais:: mais mais j'ai essayé de le faire
79. M d'accord
80. F oui j'ai et après je je vais confirmer non ce exercice là c'est:: c'est inutile
81. M uhn:: mais quand même tu l'as essayé
82. F oui
83. M [donc
84. F parce que::... il y a... j'ai sauté un exercice... j'ai sauté un exercice et un professeur a dit "ah:: j'ai adoré cet exercice-là c'est très intéressant:: parce que" et et après j'ai pensais à ça
85. M [et tu... uhn
86. F donc a/ je je je pense avant je vais essayer de le faire::... et et après je::... je vois si vais sau/si je le saute ou pas
87. M et et le cet exercice-là dont le prof dont notre prof a dit que c'était intéressant tu l'as sauté pourquoi?
88. F c'est un exercice:: dina/je sais pas (sic) si si tu le connais c'est c'est un exercice de prendre une photo donc c'est:: pour travailler à côté du:: à côté:: derrière:: devant
89. M [ah oui oui oui je vois
90. F d'accord?... et:: il a dit que:: la salle est agitée qu'ils ont bien compris les:: les prépositions de lieu
91. M mais prendre une photo de quoi? j'ai pas compris (sic)
92. F la situation c'est:: prendre une photo donc:: éh:: par exemple Flavia est à côté de Mariana ahn:: Marcos est à gauche est à gauche pour prendre une photo et il y a quelqu'un que... je ne sais pas mais je pense que c'est plus ou moins comme ça
93. M d'accord
94. F (...) pour indiquer le:: la position
95. M d'accord
96. S d'autres questions vous avez d'autres questions à poser à Mariana?
97. F non
98. S Mariana tu as encore d'autres questions?
99. M oui
100. S tu peux le faire comme dernière? une dernière question ? ça va?

101. M oui oui oui oui... alors... ahn:: je je je je:: bon c'est/appeler les élèves au tableau ça va:: na
na ça va:: deux secondes
102. S oui
103. M [na na na... il y en a... quatre questions je peux lui faire? c'est vite fait
104. S [oui bien sûr bien sûr que tu peux les faire
105. M tu vouvoies tes élèves?
106. F oui ah oui
107. M toujours?
108. F toujours
109. M et pourquoi?
110. F parce que::... c'est:: c'est une consigne de l'école parce que les les élèves la directrice a
observé que les élèves voyagent beaucoup et quand quand:: quand ils sont en France ils ils
disaient tu tout le temps... parce que en classe ils ont dit tu
111. M d'accord
112. F [donc... on on dit toujours aux élèves on dit vous on explique quand on explique la
différence entre tu et vous on dit... que:: on dit vous à cause de ça de:: du voyage
113. M d'accord
114. F d'accord?
115. M d'accord
116. F [pour pratiquer mais:: on dit essayez de:: de dire tu... entre:: vous... et dire vous... au prof
117. M d'accord
118. F [donc pour pratiquer les deux
119. M d'accord et ils arrivent à le faire?
120. F non toujours vous ((risos))
121. M d'accord
122. F parce que le prof dit vous
123. M d'accord
124. S et la consigne aux élèves c'est de dire tu entre eux?
125. F oui
126. S oui?... et tu tu les attires l'attention à ça quelques fois?
127. F non parce que ils sont débutants donc:: c'est c'est un peu compliqué
128. S uhum
129. M d'accord et::... ce qui m'attirait l'attention aussi c'est que l'autre fois:: la première
instruction au sosie tu avais utilisé tu avec Flavia et aujourd'hui tu as utilisé pas (sic) beaucoup
130. F mais des fois le vous vous à cause de:: parce que je pense aux élèves
131. M d'accord
132. F oui j'ai mélangé tout le temps j'ai observé ça... parce que je pense aux élève ah je je dois
dire/donner la consigne en vous
133. S uhum
134. F donc ()
135. S tu t'es mise en situation de classe là
136. F oui
137. S j'ai j'ai cette impression
138. F oui j'ai mis (sic) en situation de classe et et:: j'ai mélangé avec tu et vous
139. M oui
140. F c'est c'est c'est une mélange pas... je j'ai essayé de corriger quelque quelque fois
141. M [oui oui oui...j'ai vu... mais j'ai demandé le vous parce que j'arrive pas (sic) à vouvoyer
mes élèves j'arrive pas:: à imaginer une situation... de salle de classe décollée de la réalité
142. F et ils te tutoient aussi?
143. M oui oui oui enfin oui la plupart des élèves oui
144. S uhum

145. M ceux qui me vouvoient c'est parce qu'ils ont pas (sic) en très bon niveau de langue à ce niveaux là
146. S uhum... niveaux quatre?
147. M oui oui c'est le quatrième semestre
148. S uhum
149. M et:: voilà pourquoi je te demande parce que c'est OUi je sais bien l'im/l'importance du vous... mais:: quand même j'arrive pas:: à les à les vouvoyer
150. F oui c'est difficile
151. M [parce que en France je les tutoyais mes élèves - okay c'étaient des ados - mais je les tutoyais et ils me vouvoient
152. S uhum
153. M donc j'suis habituée à tutoyer mes élèves
154. S uhum
155. M et:: ils enfin ne me vouvoient pas voilà pourquoi... non mais j'ai déjà entendu parler non mais la salle de classe c'est vous parce qu'ils auront le contacte avec/ peut-être plus élève que le tu avec le vous mais moi j'arrive pas (sic)
156. F oui ()
157. S tu as tu as
158. F pardon?
159. S tu as une consigne là? c'est-à-dire tu as une prescription une norme qui te dit qu'il doit tutoyer ou vouvoyer?
160. M [non non pas du tout
161. S Fernanda tu en as?
162. F oui j'ai une consigne
163. M d'accord
164. F on explique nous sommes au Brésil au Brésil on dit tu toujours
165. M oui
166. F d'accord?
167. M oui oui oui
168. F mais ici on va vouvoyer
169. M d'accord
170. F pour pratiquer en fait
171. M l'autre chose c'était le::: expliquer en français le vocabulaire... tu le fais... parce que:: c'était c'était quoi déjà? Flavia t'as (sic) demandé "et si jamais quelque chose sur le texte qu'ils comprennent pas (sic)?" toi tu as dit "tu essayes d'expliquer en français s'ils arrivent pas (sic) tu donnes tu leur donnes des mots équivalents et s'ils arrivent pas non plus (sic)"
172. F [s'il y a un mot équivalent sinon je dis en portu/en portugais
173. M et ça ça va? tu tu penses que ça va?
174. F oui ça va
175. M oui?
176. F pour moi c'est tranquille
177. M oui MOI je suis d'accord avec ça parce que parfois on se fatigue à laisser un élève faire comprendre les trucs en français et si on dirait l'équivalent en portugais ça va beaucoup plus vite
178. F oui
179. M oui ça je suis d'accord
180. F et si c'est un mot compliqué aussi de trouver:: quelque mot pour comparer je dis en portugais directement aussi
181. M et tu:: ça va pour toi?
182. F ça va tranquille
183. M oui.. pour moi aussi et::: surtout en niveau un
184. F ((risos))

185. M et:: et le la dernière chose là tu as dit que pour expliquer les verbes d'appréciation tu fais un schéma au tableau parce que tu as observé un autre cours
186. F oui
187. M tu aimes ce ce schéma là que tu mets en tableau?
188. F je pense que c'est un peu long
189. M mais tu le fais
190. F plus ou moins
191. M d'accord
192. F donc je j'élimine quelques choses parce qu'il y a beaucoup d'information à mon avis
193. M et:: mais j'ai une autre question
194. F je dois le:: je dois le suis suivre
195. M suivre
196. F [suivre ? je dois le suivre
197. S ça c'est une prescription aussi?
198. F oui
199. S ça a été demandé en réunion? de faire ce schéma-là?
200. F c'est pas (sic) en réunion exactement mais j'ai:: j'ai vu le cours... donc si tu as vu le cours le professeur a travaillé avec avec les verbes d'appréciation avant de trav/ avant de travailler avec le point langue tu dois faire la même la même chose
201. S c'est-à-dire tu as vu des cours c'était de cours que tu dois faire des observations et::
202. F oui
203. S d'accord
204. M et:: voilà c'est la dernière question... quand::... tu quand tu as observé ces cours-là de l'autre prof il a mis cette (sic) truc au tableau il t'a dit quelque chose:: à la fin un peu comme "tu en as regardé il est bien ce tableau-là que tu dois faire dans tes cours" ou non?
205. F non
206. M d'accord e si tu:: tu en avais pas::... pris... des notes... de ce tableau? comment comment tu le ferais?
207. F je
208. M [c'est c'est c'est obligatoire de prendre des notes?
209. F oui c'est une consigne aussi
210. M d'accord
211. F tu vas observer le cours et tu vas not/prendre des notes
212. M ah:: d'accord c'est pas (sic)... oui
213. F [tu vas noter tout ce que la professeure:: va faire parce que tu vas faire la même/ la même chose la même explication le tableau c'est toujours::... presque la même chose
214. M d'accord... oui oui... ça suffit pour moi ((risos))
215. F ((risos))
216. S ((risos)) ça va? et toi Fernanda?
217. F non ça va
218. S des questions des
219. F non tranquille
220. S des choses à réfléchir?
221. M ah oui
222. F oui beaucoup ((risos))
223. S ((risos)) alors la consigne maintenant bon vous allez faire la transcription...
224. M ((risos))
225. S ET vous allez choisir... ahn:: un morceau ahn?
226. M [oui::?
227. S et vous allez faire le commentaire par écrit
228. M [oui

229. S (...) de cette partie-là d'accord?

230. M oui

231. S et là on va voir quand est-ce que on va se donner un rendez-vous j'ai parfois

232. M il arrête?

233. S oui si tu veux oui

APÊNDICE D – Transcrição do Retorno ao Coletivo 2

S = Sosie

M = Mariana

F = Francisca

1. S (...) (enre)gistré?
2. M oui ça va
3. S [on démarre... ça va?
4. M oui
5. S ALORS... ahn on va faire comme la dernière FOIS... on fait aujourd'hui le retour de notre deuxième instruction au sosie n'est-ce pas?
6. M [uhum
7. S et on va commencer ahn:: vous allez li::re la transcription:: du morceau que vous avez choisi ahn::... pour commenter
8. F uhum
9. S vous allez li::re on va discuter::... comment vous préférez ? vous a/vous lisez expliquez l'autres les explique et on comment tout à la FIN? ou comment vous préférez faire?
10. M comme est-ce qu'on a fait de l'autre fois/dans l'autre fois?... L'AUTRE fois
11. S l'autre fois je/ je crois qu'on a:: fait les commentaires à la fin
12. M oui
13. S [n'est-ce pas?
14. F oui... c'est possible
15. S () comme ça
16. F oui... d'accord
17. S alors qui va commencer?
18. ((2,0))
19. M je commence
20. S tu commences?
21. M [oui
22. S [d'accord
23. M oui
24. S [je démarre alors
25. M oui
26. S [(pour le) temps alors on on pense plus ou moins quinze minutes?
27. M ((risos)) oui
28. S d'accord?
29. M uhum
30. S d'accord
31. M alors mon:: mon commentaire... "D'ABORD en écoutant le:: la deuxième instruction au sosie:: la première chose qui m'a attiré l'attention ça a été quand Flavia ma sosie me demande à propos le la correction des exercices du devoir maison:: ce qu'elle doit faire si jamais la plupart des élèves n'a pas fait l'exerci::ce et je lui répond "tant pis pour eux" en fait ((risos)) je sais pas si aujourd'hui je j'aurais dit quelque chose d'autre mais ça m'a semblé pas très bien:: la prof ne peut pas s'en fiche"... alors là c'est/ c'est quand/ quand j'ai écouté enfin quand j'ai lu/ quand j'ai lu que j'ai dit tant pis pour eux comme si je m'en fichais:: c'était/ à mon avis c'est pas très bien de la prof dire ça... enfin... pas dire... sentir penser a c'est pas très bien... bon je continue "je trop parlé aussi de la correction des exercices/ eh:: de la correction des exercice

un sujet qui ne m'intéresse pas beaucoup et qui me pose pas trop de questions personnelles des soucis... ça m'étonne cet arrêté-là... ahn:: l'usage des temps verbaux pendant la deuxième instruction a changé... par rapport à la première... et ici pour ma sosie ahn j'utilise le présent... je suis certaine de ce que je dis "tu reviendras à la page suivante tu commences le tableau::" mais par contre l'usage des je existe encore il y a des moments où j'arrive pas:: à l'instruire mais je parle de ce que je fais "j'étends le ventilateur parce que sinon je dois presque crier"... je parle aussi de mon tableau ce qui est rigolo parce que je m'amuse avec le fait que je commence le tableau par le contraire... je commence à:: à la droite et je vais vers la gauche... et j'en suis contente quand je le regarde de loin et il est beau c'est-à-dire il/il est organisé:: avec des couleurs etc etc... pendant la discussion avec Fernanda elle me demande si je sors pas (sic) du livre... si je le suis toujours sans faire d'autres activités ce qui m'a étonnée parce que j'essaie de faire d'autres activités... je trouve vraiment ennuyant ne suivre... que le livre... (s'il y a) des trucs différents... peut-être elle m'a demandé cela parce que l'instruction que j'ai donné à Flavia... a été::... oui a été d'une partie du COURS où je le suis... ah:: pour travailler un nouveau contenu... toujours par rapport à la séquence d'activités faites un cours ça m'attire l'attention le fait que Fernanda aime l'activité dont elle a parlé et où les élèves doivent dessiner... moi je la ferais jamais avec des ados ou des adultes... c'est drôle comme les profs peuvent aimer les choses différentes... Fernanda parle aussi que la consigne que les profs de l'école où elle travaille reçoivent... de:: sauter aucune activité du livre... moi je trouve pas (sic) très bien ça:: à ça place (sic) je se/à sa place je serais pas (sic)... très à l'aise... j'aimerais pas (sic) faire... j'aimerais pas (sic) le faire à cause d'une consigne une obligation... on parle aussi du tutoiement vouvoiement avec les élèves c'est qui me pose toujours des réflexions... comme j'ai parlé j'arrive pas à vouvoyer mes élèves... j'imagine pas une situation en salle... de classe décollée de la réalité... le cours existe vraiment c'est pas un théâtre... ahn:: où on imagine être en France ou dans un pays francophone... et finalement la discussion avec Fernanda m'a fait réfléchir... c'est bien et en même temps difficile pour moi de voir qu'il y a d'autres façons de faire cours beaucoup de fois aussi beaucoup de fois aussi ou plus intéressantes que la mienne... parler avec elle... me montre que je peux toujours essayer de manière différente me montre que je dois... me montre que je dois pas avoir peur de Gouter:: - entre guillemets - de - je là j'ai été poétique - des nouveaux parfums de cours... ils peuvent être aussi ou plus savoureux -- pour utiliser une petite métaphore ((risos))

32. S ((risos)) ah oui poétique à la FIN c'est beau ahn?

33. M [oui... oui c'était ça mon commentaire il y / il y a eu des trucs de la correction:: Il y a eu suivre que les activités du livre... ET faire l'activité là de dessiner

34. S uhn oui tu peux développer un peu plus eh:: comme nous avons le temps

35. M oui

36. S à propos/ juste au début tu as parlé là::... de t'en fiche pas t'en fiche:: pas trop aimer les corrections des activités... tu peux parler un peu plus de ça? parce que... ah:: tu nous dis là::... tu doutes si::... ahn si c'est ça ou si c'est vraiment ça:: un prof ne doit pas dire ça:: même penser mais... comment toi tu te sens par rapport à ça?

37. M en fait si je suis... franchement je pense un peu ça parce que:: je leur ai demandé de faire l'exercice ils savent qu'ils doivent le faire pour... bon pour étudier pour travailler pour apprendre... et:: il ne font pas les exercices... et ils arrivent en cours on commence la correction déjà la correction je l'aime pas:: vraiment c'est quelque chose qui me dérange il faut avoir de la patience:: ce là là là et:: et quand j'appelle je sais pas (sic) "Carmen:: l'exercice cinq s'il te plaît" "a:: mais j'ai pas fait (sic)" ((barulho)) ((risos)) les oui ah:: "oui mais essaye" "non j'ai pas fait je sais pas (sic)" vraiment ce que je pense c'est "je m'en fiche si tu n'as pas fait:: ((palmas)) vas -y::" c'est un peu comme ((palmas)) "dégage-toi allez allez allez" MAIS quand même en tant que/là:: peut-être là je pense ça en tant que sa collègue comme si j'aurais fait l'exercice... je :: voudrais bien faire attention à la correction et elle... elle dérange un peu le rythme du cours

38. S uhum

39. M MAIS quand même je suis pas (sic) sa collègue je suis sa prof... et:: même si je m'en Fiche je dois pas (sic) m'en ficher/enfin c'est c'est quelque chose de/de/ c'est un conFLIT ((risos))
40. F un conflit ((risos))
41. S un conflit ((risos)) pardon Fernanda je te coupe là mais je pense là ahn::... tu dis... toi tu ne... en tant que prof tu n'aimes pas trop non plus la correction des exercices
42. M oui c'est ça
43. S alors:: peut-être/ça pourrais je sais pas (sic) ahn? mais ça pourrais peut-être avoir un rapport:: tu n'aimes pas trop:: et:: par contre les élèves ne font pas trop non plus::
44. M uhn
45. S je sais pas (sic) ahn? je viens de penser ça tu me dis là... peut-être ça pourrais avoir... ahn:: ahn:: une relation peut-être... les élèves ne v/ne voient pas::... la dynamique peut-être de
46. M [mais est-ce qu'elle existe une dynamique? dans la correction? ((risos))
47. F ((risos))
48. S ça sert/ ça sert à/ça sert à quoi faire des activités à la maison?
49. M à trav/
50. S [et ça sert à quoi de les corriger après?
51. M oui j'y ai déjà pensé... faire... travailler à la maison ça sert à:: travailler ce qu'on a travaillé en salle de classe... vraiment aider l'apprentissage etc etc... la re/la correction à mon avis c'est le moment OÙ on résu/où on résolu nos questions... si:: on en a/ on... en... a... mais:: bon on sait pas (sic) si on a des questions si on ne corrige pas là:: là je suis d'accord mais quand même... parfois... bon parfois il y a des questions intéressantes c'est vrai... il y a de questions intéressantes il y a des questions où ils n'ont pas très bien compris parce que là je n'ai pas très bien expliqué... là ça va si le moment je peux améliorer mes explication mais quand même si mes explications ça va ils sont claires... si la plupart des élèves/la plupart?... oui la plupart des élèves va... enfin il semble qu'ils ont compris il semble qu'ils ont ahn:: ils commencent à:: à APPRENDre
52. S tu pourrais pas (sic) DANS ce cas-là tu pourrais pas (sic) sauter la correction des:: des exercices?
53. M non
54. S pourquoi les faire par exemple ne dire "oh ahn si quelqu'un a un problème... dite-les moi sinon on passe"
55. M je je à mon avis je pense que je peux pas (sic) sauter la correction:: des exercices à cause de deux:: raisons... la première toujours il y a des gens qui ont de la honte de dire "non:: arrêtez... il faut corriger les exercices" et:: je sais pas (sic) s'ils ont des questions... parce que parfois ils ils ont pas (sic) le corrigé
56. S uhum
57. M du livre Alter Ego
58. S uhum
59. M donc:: parfois ils disent "non:: ça va tranquille on a très bien fait" et c'était tout mauvais... donc il faut corriger je sais qu'il faut corriger... mais c'est triste parce que quand j'arrive en salle de classe je prends mon planning je vois qu'il faut faire la correction... mon dieu je sou::ffre et je dis non il y aura je vais dépenser quinze vingt... une demi-heure peut-être... pour corriger les exerCices.. tout le monde sera fatigué à la fin... pour moi c'est fatigant la correction à la fin de la correction des exercices... et:: j'aime pas j'aime/je déteste en fait la correction des exercices... dans les cursos extras il y a un deux trois je sais pas combien de réunion où on parlais:: la correction des exerc/exercices... je pense que c'est c'est un:: c'est je sais même pas:: le proverbe en portugais ossos/ossos do ofício ou ócios do ofício?
60. F ((risos))
61. S je crois que c'est OSSOS
62. M OSSOS?
63. S je crois ((risos))

64. M c'est quelque chose qu'il:: il faut la faire même si on sou::ffre et plus:: plus vite on la fait plus plutôt on a fini... mais je la je la déteste en fait je sais pas (sic) pourquoi je me/je me suis m'y suis trop arrêté-là... ça m'a étonné
65. S [parce que/ parce que ça/ça te fait réfléchir peut-être
66. M oui oui oui
67. S [()ça te fait/ c'est un conflit... alors ça te mets en conflit
68. M oui et aussi le tableau:: j'ai j'ai de la rhinite la craie:: la craie me fait:: comment est-ce qu'on dit déjà? ça ça gratte?
69. S [ça gratte te fais gratte
70. M la main est gratte c'est n'importe quoi... moi je déteste la correction vraiment
71. S uhum
72. M mais quand j'étais élève... pas de langue... bon si je avais le corrigé pour confirmer mes réponses et:: ça allais bien ça allais bien si j'avais des questions j'aimais le la correction
73. S d'accord
74. M donc
75. S en tant qu'élève?
76. M oui oui pas trop... mais j'aimais parce que c'était le moment où je pouvais::... où je pouvais poser mes questions:: le prof::... me répondais et ça allais bien mais quand même j'avais pas (sic) de patience pour/pour ceux qui ont plus de difficulté:: de demander de choses qui étaient très claires déjà:: etc etc donc c'est une chose qui/qui vient avec moi depuis que je suis... enfin... depuis toujours
77. S je te je te laisse là juste à en réfléchir ahn?
78. M [oui
79. S on passe à Fernanda et après on peut revenir
80. M [oui... d'accord
81. S si si c'est pas un reflet... tu n'aimes pas trop les élèves ne font pas... juste à à penser à ça... peut-être
82. M [oui... oui
83. S je sais pas (sic) ahn? MOI je sais pas (sic) c'est juste/à nous trois d'y réfléchir
84. M il y a un groupe de/je/juste une minute eh:: il y a un groupe où ils ont dit quelque chose comme... il y a des e/ il y a vraiment des exercices que je saute la correction/DONT je saute la correction... et:: il y a/ il y a eu un groupe où les dame m'ont dit "Mariana s'il te plaît corrige tous les exercices parce que... on avait une autre prof qui corrigeais pas du tout les exercices et c'est bien de le faire"... et j'ai comment/ c'était une obligation
85. S uhum
86. M je m'en FI::che des exercices de vocabulaire:: des choses n'importe quoi... je fais:: j'essaye de sourire
87. F ((risos))
88. M ((risos)) mais bon
89. S Fernanda tu aimes
90. F eh::
91. S tu veux/je te laisse pour après?
92. F à répondre après? d'accord
93. S alors tu commences... je vais démarrer ton temps
94. F d'accord... j'ai:: deux type de réflexion donc la première... "au début d'une instruction au sosie j'exPLique que le sosie doit prendre les les examens pour discuter avec les élèves le sujet de l'examen... ça m'a fait penser à la question sur sur les évaluations... quand j'étais à l'université je:: j'ai appris avec le professeur de ne pas renforcer l'importance des examens mais tranquilliser et calmer les élèves... dans l'école où je travaille nous avons l'habitude d'expliquer le contenu... de l'examen... ça veut dire exPLiquer exactement quels sont les exercices de l'épreuve et environs deux cours avant du jour de l'examen... et pendant le semestre nous faisons les élèves pratiquer le sujet de l'examen oral... presque tout le cours... par exemple le sujet de l'élémentaire un est la présentation... alors les élèves se présentent presque tous le cours... l'élémentaire deux raconte le dernier week-end et prochain week-end...

presque tous le cours... aussi... pendant les observations de cours... j'ai pensé si ce/cette pratique est fondamentale pour l'apprentissage... parce que c'est la répétition et à mon avis ça ne marche pas... et si elle marche c'est... très ennuyante... pour moi et pour les élèves... quand nous sommes proches de la date des examens j'ai l'impression de faire un entraînement de mémorisation directionnée à l'épreuve... surtout pour les... les examens oraux... et ça ne me plaît pas... alors je me demande pourquoi je fais la même chose? je ne sais pas peut-être parce que je j'ai peur que mes élèves n'aient pas un bon résultat"... donc c'est la première réflexion et après un autre sujet... "je ne sais pas pourquoi mais cette/... mais pour moi cette instructions a été plus difficile que la première... je pense que le rôle du so/sosie a été un peu insupportable surtout à cause des plusieurs questions du genre "comment j'explique cette activité? comment je corRIGE cette activité? comment je commENCE l'explication de l'exercice" etc... j'ai observé mon intention de continuer l'explication d'un cours mais le sosie avec ses questions ponctuelles sur des e/sur des explications plus profondes m'empêchaient d'avancer... pendant l'i esse je n'ai pas observé insistance du sosie de sa voix minimalement toute le choses mais maintenant après l'écoute de l'i ès je suis sûre que je souffrais beaucoup pendant l'i esse... surtout pendant les explications... l'explication d'un exerCIce suivie d'une question du sosie du genre "et tout le monde va comprendre?" ça me fait/ça m'a fait penser si cette/cette souffrance est associée... au manque d'expérience ou si c'est une chose individuelle... une manque de confiance en moi"... alors... deux types de questions la première c'est la question des examens... pour moi l'école:... l'école suis... cette:: méthodologie de répétition... donc ils aiment travailler avec le théâ::tre donc les élèves doivent mémoriser le... le texte... d'accord?... et:... pour moi l'examen oral:: c'est la même chose parce que comme j'ai dit... il y a la présentation et pendant le:: l'épreuve de:... élémentaire un c'est la présentation ils ont déjà mémorisé donc "je m'appelle je suis:: j'ai vingt ans" donc c'est une mémorisation une répétition... je ne sais pas si c'est comme ça l'examen.. peut-être... il doit être un peu:: une improvisation une réflexion... eh peut-être ils doivent penser un peu les professeurs posent des questions et ils doivent réfléchir et:: et:: parler... et:... et je fais la même chose parce que je suis... dans l'école... et:: et l'observation aussi des:... des i esse:: en générale parce que j'ai dit que je souffrais... beaucoup pendant l'esse parce que... eh... le sosie demande "mais comment je vais expliquer ça? comment je vais commencer?"

95. S uhum

96. F "et si s'ils ne comprenaient pas qu'est-ce que je vais faire?" et ça c'est:: c'est compliqué parce que quand je préPARE le cours je pense je vais expliquer comme ça mais je ne pense pas:: et ils s'ils ne comprennent pas comment je vais:: je vais réexpliquer... je ne sais pas si Mariana pense comme ça quand... quand tu prépares... le cours

97. M quand je prépare le cours je pense:: à la meilleure manière d'expliquer

98. F oui

99. M mais parfois... parfois c'est drôle parce que j'ai pensé à une manière de le faire mais:: quand je le fais je fais d'une autre manière

100. F ah ouais (sic)

101. M parfois ça marche mieux mais c'est vrai qu'il y a des fois que non... je je vois qu'ils vont/qu'ils comprennent/surtout les trucs de grammaire... parfois je vois qu'ils ont pas (sic) très bien compris mon innovation:: et:: je regret un peu.. je dis... j'aurais dû le faire de la/... de la façon:: pré établi

102. F oui... et/et je

103. M [mais quand même j'aime je juste juste une chose j'aime BIEN le:: les trucs du moment... comment je me sens comment je vais vais expliquer comment je les vois

104. F oui... oui... et:: moi je prépare... eh:: mes cours mais:: la majorité des explications c'est différente de:: de ma préparations... c'est complètement différente

105. M les explications que tu fais?

106. F oui

107. M uhn

108. F parce qu'il y a une préparation je vais expliquer comme ça donner ces exemples-là MAIS pendant le cours c'est:: d'une façon différente

109. M uhum
110. F [la majorité des explications sont différentes de la préparation
111. M d'accord et même les exemples sont différents de ce que tu avais prévu?
112. F quelquefois oui
113. M oui?
114. F oui
115. M parce que les exEMples je sais pas (sic) mais j'essaye de... BIEN y réfléchir
116. F uhn
117. M parce que:: pour mettre au tableau et pour expliquer parce que parfois j'ai des/ j'ess/ - parfois non beaucoup de fois - j'ai déjà essayé de mettre d'AUtres exemples pour faire des petites blagues et ça pas marché ((risos)) je me suis mélangée là pendant l'explication j'étais pas (sic) claire et ce que je déTESte c'est être pas claire je j'aime bien être claire... surtout pour les élèves... donc les exem/je sais pas (sic)... même si je change la façon d'expliquer:: LES EXEMPLES je suis ce que j'avais j'avais prévu
118. S uhum... moi je pense là un truc... ah:: des choses à voir avec ça alors tu dis... que tu/que tu ah/tu as aperçu que tu souffrais pendant l'i esse parce que le sosie t'as demandé et si le sosie ne te comprends pas comment tu le vas faire? et... et maintenant tu viens de dire que tu te rends compte que:: tu tu fais une planification d'une façon et tu le fais d'autre façon en salle
119. F oui
120. S c'est-à-dire tu/ tu t'es rendue compte de ça... après l'i esse avant l'i esse c'est à cause de l'i esse que tu as pensé à ça? parce que si tu fais ça... POURQUOI la question du sosie t'as fait souffrir?
121. F uhum
122. S c'est ça ce que je me demande
123. F oui je pense que c'est à cause de l'i esse... j'ai observé ça... parce que... ahn:: tu tu demandes "comment je vais expliquer?" et je t'explique
124. S uhum
125. F MAIS ah et s'ils ne comprennent pas? ça ça c'est au moment de la classe je pense
126. S [uhum
uhum
127. F je ne pense pas à ça avant
128. S [avant uhum
129. F pendant la planification
130. M j'ai UNE une expérience c'était pas une i esse mais c'était un peu une situation réelle je j'allais j'allais pas (sic) faire cours le samedi... suivant là et une collègue m'as/m'allais remplacer... et elle m'a écrit "Mariana" elles est elles est très::... elle aime les choses b/très bien expliqué et elle m'a dit "est-ce que tu peux m'envoyer jusqu'à jeudi:: ex/EXACTEMENT ce que tu dois faire?" et j'ai j'ai rigolé j'ai pensés "qu'est-qu'elle veut?" ((risos)) et:: je lui ai donnée le page parce qu'elle a un très bon niveau de langue je lui ai écrit les pages le la séquence plus au moins des activités les activités extras et à la fin du mèl je l'ai dit "je te fais confiance ((risos)) bise Mariana" elle m'a dit "non mais et l'activité ET:: l'activité tél? comment je dois l'expliquer? et:: l'exercice tél?" et et j'ai dit "non mais ARRÊTE tu dois sen/" je l'ai écrit "tu dois sentir le moment:: tu dois re/bien regarder la visage/ visage des élèves et je te fais confiance tu fais ce que tu trouves LE mieux:: " et:: un peu comme un "débrouille -toi allez"... et:: après::... j'y pensais peut-être elles étais pas (sic) sûre parce que c'était un nouveau grou::pe
131. S uhum
132. M et:: même si elle a un très très très bon niveau:: elle avait jamais expliqué ça... donc... je sais pas (sic)... je suis d'accord avec ce que tu dis... il faut sentir un peu les élèves c'est qu'au moment... qu'on fait le cours qu'on qu'on voit ce ce qu'on doit faire... mais QUAND MÊME plus d'expérience on en a plus à l'aise
133. S on se sent
134. M [on se sent
135. S uhum

136. M au début je souffrais aussi... ah mais et s'ils ne comprennent pas? s'ils comprennent pas (sic) je vais souffrir ((risos))
137. F ((risos))
138. S parce que toujours il y aura quelqu'un qui ne comprends pas
139. M oui parfois le même élève ((risos))
140. F ((risos))... c'est intéressant ça parce que:... c'est différent la la question du sosie et la question d'un d'un prof que vais/va... nous remplacer... parce que si quelqu'un va me remplacer je vais dire la pa::ge comme Mariana... ET d'accord... mais ici Flavia demande... ET... "comment je vais expliquer? " je j/... je pense que je voulais dire "non tu vas savoir tu sais:: tu es plus expérimentée que moi donc:: tu vas savoir je:: je suis tranquille"
141. M oui
142. F [mais non::... je dois expliquer je dois dire comment le sosie va faire et ça c'est di/difficile
143. M uhn oui oui oui oui tout à fait
144. F c'est un remplacement différent... du normal
145. S oui oui... Mariana toi aussi à ressenti ça n'est-ce pas? tu as parlé l'autre jour-là dans la réunion que:: que la question du sosie... t'embêtais là
146. M oui parce que:: pour moi est-ce que je me rappelle pas de mienne mais c'était un p/comment est-ce que::... ah je je comment est-ce que j'introduIS le sujet tu vas introduire comme tu veux ((risos))
147. S ((risos))
148. F ((risos))
149. M parce que:: la façon de faire des prof c'est le c'est le... enfin c'est le charme de chaque prof
150. F oui
151. M moi j'aime pas trip enchaîner les sujet je sais pas (sic)... la semaine dernière on parlait du travail aujourd'hui on parle de l'O::ffre du travail... je m'en fiche si on change le sujet il y a/il y a/il y a pas de souci je/ dans une conversation normal dans ma vie je change de sujet
152. F ((risos))
153. M et:: les questions oui c'était c'était de choisir auquel on a jamais pensé
154. S oui je crois que le c'est le but de l'instruction au sosie n'est-ce pas?
155. M [oui... au moins ça a marché ((risos))
156. S (...)penSER... exactement des choses quand/ parce que si tu dis "ah tu te débrouilles"
157. F ((risos))
158. M oui oui
159. S (...) tu vas pas (sic) penser comment tu le fais
160. M oui
161. F [oui
162. M mais quand même se débrouiller c'est un peu de liberté ça me plaît
163. S OUI:: à moi aussi:: mais je dis que c'est pas l'objectif DE l'instruction au sosie
164. M [ah oui... oui oui tout à fait tout à fait
165. S [parce que...
l'instruction au sosie c'est pas (sic) que tu te débrouilles c'est-à-dire/parce que c'est/peu importe l'AUTre c'est-à-dire peu importe le sosie oui?
166. M oui
167. S l'instruction au sosie c'est... c'est moi c'est MON travail
168. M oui
169. F oui
170. S il faut penser comment je le fais parce que j'ai jamais pensé à ça
171. M oui
172. S débrouilles toi c'est...
173. F uhum
174. S n'est-ce pas? alors je crois qui c'est ça que ce/c'est ça que nous dérange un peu ahn?
175. M débrouille-ta(sic)/ahn... débrouilles-toi c'est:: c'est:: ahn... je c'est pas si mot-clé:: si l'ordre du jour débrouilles-toi
176. S [oui... et moi je pense pas (sic) à ça

177. M uhn... oui
178. S te fais pas réfléchir
179. M s::/
180. S [n/n'est-ce pas?
181. M oui... toujours que quelqu'un me/toujours... oui toujours quand quelqu'un me dit ça:: je pense à la première/première fac où j'ai fait cours... c'était vraiment débrouilles-toi
182. F ((risos)) c'est vrai
183. M ((risos)) débrouilles-toi vas-y on te fait confiance même s'il me faisait pas du tout confiance ils m'ont dit ça::... et je pensais bon je dois me débrouiller
184. S uhum... mais là c'est justement ça... il faut réfléchir à ce qu'on fait
185. M uhn... oui
186. S [COMMENT on le fait COMMENT aux petits détails
187. M uhum
188. F oui
189. S oui? c'est ça que nous dérange parce qu'on sort de notre... confort
190. M oui
191. F [oui
192. S réfléchir comment est-ce qu'on fait
193. F oui
194. S on n'a pas l'habitude de de de faire ça
195. M oui
196. S (...) de réfléchir de penser... comment est-ce qu'on fait des choses
197. M oui
198. S uhn? on le fait... on laisse on le laisse faire peut-être
199. M oui ((risos))
200. F ((risos))
201. S ((risos)) c'est intéressant aussi je suis tout à fait d'accord... mais le but du travail là c'est ((risos))
202. M oui
203. S alors... je me sens contente ou même pas je me sens triste de de vous/de vous déranger ((risos))
204. F ((risos))
205. S des questions ((risos)) ()
206. M non mais c'était le BUT
207. S toute le () ont souffert ((risos))
208. F ((risos))
209. M ((risos)) c'était vraiment le but et toujours que je fais cours:: ahn la avec le groupe... dont je parlais pendant l'instruction au soSIE quand je dois continuer un suJET oui c'est c'est c'est drôle parce que quand je dois enchaîner un autre sujet:: ou quand je dois faire un séquence de chose là:: je pense "ils vont suivre?"
210. F ((risos))
211. S ((risos)) tu penses à ça?
212. M oui parce qu'il y a des élèves un peu lent et:: parfois je suis un peu agitée parce que:: il y a peu de temps:: quelque chose comme ÇA et:: je pense bon est-ce que j'ai besoin de donner un ordre ou quelque chose comme ça? je m'en fiche un peu de l'ordre
213. S uhum
214. M mais bon... uhn
215. S c'est intéressant
216. M et il y a:: on on on est déjà dans l'instruction?
217. F uhn oui on a assez/on a on a le temps maintenant
218. M c'était le truc dont tu parlais::
219. S oui
220. M à propos de:: des examens... je ne sais pas si mon regard il est trop ciblé... mais à mon avis c'est le:: c'est le souci:: de pres-crip-tion... implicite... de la coordinatrice

221. F oui
222. M parce que tu dis là:: à la fin je pense de ce paragraphe j'ai peur:: que les élèves eh:: n'aient pas un bon résultat
223. F [bon résultat... uhum
224. M pourquoi tu as ce/ cette peur-là?... ça te donnerait de problème à mon avis
225. F oui parce que:: les professeurs vont:: vont... eh:: ah évaluer les élèves... ahn:: donc si le... si l'élève est::... connais déjà la séquence par exemple de la présentation... ils vont bien je pense qu'ils vont donner un::... un bonne note
226. S et juste là un doute un doute une doute... c'est avec toi même qu'ils vont passer à l'examen oral?
227. F [non... un autre professeur
228. S ah c'est avec autre prof
229. F uhum
230. M mais le prof::... tout le/ tout le prof doivent les bien le::... eh:: bien les entrainer?
231. F oui
232. M ah::
233. F parce qu'on regarde le cours d'autres professeur et on on fait ça
234. M d'accord
235. F donc tout le monde va
236. M ah d'accord
237. F pratiquer avec les élèves presque tout le cours
238. M dans l'autre dans l'autre école où je travaille on a le truc des des examens oral aussi... et c'est/on change de prof pour évaluer les les élèves MAIS je sais pas si on est méchant... bon on est méchant mais ((risos)) SI:: on se méfie que les élèves savent très très très bien sur le sujet dont on va parler surtout aux niveaux plus avancés... s'ils savent exactement/s'ils/s'ils attendent déjà les questions s'ils ont déjà une... un discours très très très près... on donne des mauvaise notes... ça veut dire que le prof les a bien entraîné et ça c'est pas très bien
239. F non... c'est différent
240. S [c'est justement le contraire
241. F [oui le contraire
242. S [c'est justement le contraire
243. M [oui... parce que le prof était méchant de leur dire le thème... quand même le prof veut qu'ils aient une bonne note parce que le prof il est pas (sic) très bien... bon à mon avis mon regard il est méchant je reconnais... il est pas (sic) très bien:: il a pas su (sic) ::... bien traiter le sujet... donc il... (j'étais)... il le leur donne... quand même ils vont se préparer et avoir une bonne note donc ça c'est passé UNE fois... avec une collègue parce que on a::... on fait pas ça (sic) là on a une équipe:: bon bref... mais mon collègue a été:: a essayé d'être maline une fois et on on a découvert
244. S uhum
245. M elle elle elle avait tout donné aux élève... mais c'est non du n'importe quoi... c'est justement le contraire
246. F oui oui... c'est vrai
247. M [et c'était le truc de:: l'improvisation là parce que la vie elle est pas (sic)::... prête
248. F oui oui c'est c'est c'est pas un théâtre... oui
249. M [uhum
250. S parce que là ils sont justement entraîné á répondre la question de l'examen
251. M oui exactement si on parle aux français:: ils nous posent des question::... ((risos)) inattendues
252. F oui ((risos))
253. M et et pourquoi je dis que c'était une prescription implicite? parce que:: là à mon avis à mon avis la peur de ne/la peur de pas avoir une bonne note:: peut poser des problèmes
254. F uhum
255. M et le rôle de la coordinatrice elle va... je sais pas (sic) mais d'après ce que tu nous racontes... elle va te demander pourquoi est-ce qu'ils n'ont pas une bonne note?

256. F [justement... uhum
257. M tu les a pas très bien tu les a pas très bien entraîné... pourquoi? il faut le faire... je dis qu'ils faut le faire... le prescription implicite
258. F uhum ()
259. M à mon avis je sais pas (sic)
260. F [oui
261. M et tu n'aimes pas:: mais tu le fais? parce qu'il y a:: je te juge pas parce qu'il y a des choses qu'il faut les faire parfois parce qu'elle est... enfin elle a de l'autorité... enfin.. du pouvoir je dirais
262. S ((risos))
263. F ((risos))
264. M donc::... c'est ça te fait souffrir... tu le sais mais tu le fais ?
265. F [mais je continue... oui
266. M et je sais PAS comment chan/ comment améliorer ça c'est ça qui m'inquiète
267. F [moi non plus
268. S comment changer cette situation?
269. M oui... parce que la co/par exemple... j/je dis pas que mes problèmes sont plus faciles pas du tout mais la correction... je sais qu'il existe d'autres façons de la faire je la fait pas parce que je suis flemmar::de enfin... pas... mille justificatif/justificative mais le truc de la prescription du pouvoir de l'autorité je sais pas (sic) comment améliorer ça... qu'est-ce que tu en penses?
270. F peut-être en discussion mais...comme j'ai déjà dit
271. M [mais il y a le truc de
272. S [en réunion ((risos))
273. F ((risos)) oui oui
274. S ce ce thème-là a déjà:: été abordée là pendant quelque réunion? pendant une réunion?
275. F non
276. S non tu tu peux
277. F je pense que les professeurs aiment faire ça
278. M c'est plus facile
279. F oui
280. S tu penses pas (sic) à introduire cette discussion?... non? oh elle a super peur ((risos))
281. F ((risos)) un peu
282. S c'est pas (sic):: ça te dérange?
283. M [mais il y a le truc des collègues
284. S oui mais quand même si ça te/... pro/proposez la question une fois pour voir ce que ça peut donner
285. M oui
286. F oui... c'est possible
287. S de questionner un peu la validité de cet/ cet examen c'est-à-dire s'ils ont entrainer à faire ça vraiment... quelle est la validité de:: de ça?
288. F uhum
289. M mais::... eh:: je suis d'accord mais il faut qu'on aye un esprit ouvert pour y penser... si les profs trop chevronné on fait cette prati/ont pratiqué ça pendant TOUTE leur vie
290. F oui... dix ans
291. M oui la coordinatrice
292. S [() (ça ne conforte pas)
293. M [ils ont leur salaire... donc:: pourquoi la changer? comment est-ce qu'on dit déjà::? eh::... eh il y a un autre proverbe... quand quand le match va bien on change pas (sic) le joueur:: des choses un peu comme
294. F oui
295. M [ça enfin va bien entre guillemets quand même
296. S uhum
297. F oui je peux proposer mais je sais déjà... le résultat
298. M uhn

299. F ils vont dire non... on fait comme ça... mais je vais proposer
 300. S peut-être ça ça va te faire sentir mieux quand même
 301. F oui::
 302. S juste de parler je sais pas (sic) ahn?
 303. M ah oui::
 304. S tu sais pas (sic) non plus ahn?
 305. M [oui oui oui oui
 306. S c'est juste là des suppositions... parce que ça te dérange
 307. F oui
 308. S ahn? tu di/ tu nous dis que a te dérange
 309. F uhum
 310. S si tu parles... au moins si tu peux parler que ça te dérange
 311. F ((risos))
 312. S uhn? ça peut te soulager
 313. F oui
 314. S je sais pas (sic) ahn?
 315. M ah oui
 316. S peut-être qu'ils vont continuer à le:: faire mais avec un autre esprit mais je sais pas (sic) ahn?
 317. F oui
 318. S c'est comme Mariana a dit eh... comment on va sortir de cette situation?
 319. M oui
 320. S [qu'est-ce qu'on peut penser à propos de ça?
 321. M j'ai l'impression parfois qu'on est dans un cercle
 322. S oui
 323. M on roule on roule on roule on roule on roule
 324. F oui... oui
 325. M c'est c'est c'est c'est c'est agaçant enfin
 326. S uhum
 327. (((3,0))
 328. S et on et on ne sait pas c'est ça on n'a pas de recette on n'a pas de::
 329. M [oui
 330. S on a rien ahn? on peut imaginer des choses poser des choses on peut en parler mais... qu'est-ce qu'on va faire... à la fin
 331. M uhn::
 332. S de tout ça
 333. M oui
 334. F uhum... et maintenant je sais que c'est une souffrance pour moi donc je DOIS faire quelque chose parce que sinon... je sais et alors? qu'est-ce que je fais? rien? donc
 335. S il faut réfléchir à ce que tu vas faire aussi parce que.../pour que ça ne te pose plus:: de souffrance ahn?
 336. F [oui... uhum
 337. S c'est difficile
 338. ((4,5))
 339. S très bien les filles
 340. M oui
 341. S je pense que c'est tout
 342. F oui
 343. M [oui
 344. S et alors? alors c'est fini j'arrête...

APÊNDICE E – Termo de Compromisso 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do participante: Fernanda Soares Data: 20/01/2015

Endereço: Alameda C, nº 445, torre 3, bloco B, ap. 33 CEP: 14093-012

Telefone: (14)981063721 RG: 43061536-x CPF: 362068948-27

Nome do pesquisador principal: Mariana Casemiro Barioni

Instituição: Grupo de pesquisa ALTER-AGE (CNPq)

Você está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa. Ao integrar este estudo, estará permitindo a utilização dos dados aqui fornecidos. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

1. Propósito do estudo: estudar e compreender o trabalho educacional.

2. Procedimentos: gravações de áudio; coleta de textos escritos pelos participantes (relatórios, diários, etc).

3. Riscos e desconfortos: nenhum.

Benefícios: a participação é voluntária e não trará nenhum benefício direto, mas proporcionará um melhor conhecimento do trabalho – métier – de professor.

4. Direitos dos participantes: o participante pode se retirar deste estudo sem nenhum prejuízo.

5. Compensação financeira: não existem despesas e nem compensação.

6. Incorporação ao banco de dados do grupo ALTER-AGE. Os dados obtidos com esta participação serão incorporados ao banco de dados do grupo ALTER-AGE (núcleo USP), cuja responsável zelará pelo uso e aplicabilidade das amostras unicamente para fins científicos, apenas consentindo o seu uso futuro em projetos que atestem pelo cumprimento dos preceitos éticos em pesquisas envolvendo seres humanos. Algumas amostras poderão ser usadas em publicação ou em difusão da imagem para formação ou propósitos afins. Nesses casos, não haverá identificação do falante, a não ser mediante autorização, e seus direitos não serão atingidos.

7. Confidencialidade: os resultados deste estudo poderão ser publicados em jornais profissionais ou apresentados em congressos profissionais, sem que a identidade dos participantes seja revelada, a não ser mediante autorização.

Eu compreendo meus direitos como um sujeito de pesquisa e, voluntariamente, consinto em participar deste estudo e em ceder meus dados para o banco de dados do ALTER-AGE. Compreendo sobre o que, como e porque este estudo está sendo feito. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Fernanda Soares

Assinatura do sujeito participante

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE F – Termo de Compromisso 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do participante: Flavia Fazon

Data: 18/01/2015

Endereço: R. Santos Dumont, 780, Guaratuba – PR

CEP: 83280-000

Telefone: (41) 84193685

RG: 4183188-8

CPF: 72735708934

Nome do pesquisador principal: Mariana Casemiro Barioni

Instituição: Grupo de pesquisa ALTER-AGE (CNPq)

Você está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa. Ao integrar este estudo, estará permitindo a utilização dos dados aqui fornecidos. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

1. Propósito do estudo: estudar e compreender o trabalho educacional.
2. Procedimentos: gravações de áudio; coleta de textos escritos pelos participantes (relatórios, diários, etc).
3. Riscos e desconfortos: nenhum.

Benefícios: a participação é voluntária e não trará nenhum benefício direto, mas proporcionará um melhor conhecimento do trabalho – métier – de professor.

4. Direitos dos participantes: o participante pode se retirar deste estudo sem nenhum prejuízo.

5. Compensação financeira: não existem despesas e nem compensação.

6. Incorporação ao banco de dados do grupo ALTER-AGE. Os dados obtidos com esta participação serão incorporados ao banco de dados do grupo ALTER-AGE (núcleo USP), cuja responsável zelará pelo uso e aplicabilidade das amostras unicamente para fins científicos, apenas consentindo o seu uso futuro em projetos que atestem pelo cumprimento dos preceitos éticos em pesquisas envolvendo seres humanos. Algumas amostras poderão ser usadas em publicação ou em difusão da imagem para formação ou propósitos afins. Nesses casos, não haverá identificação do falante, a não ser mediante autorização, e seus direitos não serão atingidos.

7. Confidencialidade: os resultados deste estudo poderão ser publicados em jornais profissionais ou apresentados em congressos profissionais, sem que a identidade dos participantes seja revelada, a não ser mediante autorização.

Eu compreendo meus direitos como um sujeito de pesquisa e, voluntariamente, consinto em participar deste estudo e em ceder meus dados para o banco de dados do ALTER-AGE. Compreendo sobre o que, como e porque este estudo está sendo feito. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Assinatura do sujeito participante

Assinatura do pesquisador

ANEXOS

ANEXO A – Normas de transcrição do projeto NURC/SP (PRETI, 1999).

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO*
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entonação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... éh ::: ... o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	... '	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	- - -	... a demanda de moeda - - vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	[ligando as linhas	A. na [casa da sua irmã B. [sexta-feira? A. fizeram [lá... B. [cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“ ”	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós"...

ANEXO B - Documentos de orientação 1 - Trabalho_profs

Archipel I - Livre

- Livre du prof
- Cahier d'exs.

Lire l'avant propos du livre du prof, bien comprendre les objectifs de la méthode qui a été révolutionnaire dans l'enseignement du FLE.

Écouter tout le CD pour connaître les situations enregistrées et les activités proposées que nous utilisons davantage en salle de classe pour faire des jeux de rôles et renforcer les acquis linguistiques.

Observer le cahier d'exercices, les types d'exercices proposés (exercices communicatifs) très intéressants.

Continuer le travail avec Archipel II

- Livre
- Livre du prof
- Cahier d'exercices

Prendre des notes pour savoir plus tard ce que vous avez trouvé concernant telle ou telle situation, à quel moment ce serait intéressant de les utiliser etc ... Pourquoi etc.

DVD - FRENCH EXPERIENCE

DVDs - 27

- 28
- 29
- 30

Pasta preta pour accompagner l'ordre de parution des leçons.

Prendre des notes.

Méthode - Libre Échange I (un seul CD)

- Livre + écoute des situations (CD situations)
- + écoute "Découvrez les sons" (phonéque)
- + écoute "est-ce que vous avez compris"

trabalho_profs

DVD - Victor - fita 23 - DVD 1/2 (04)
- fita 23 - DVD 2/2 (05)

Méthodes - Archipel (1 et 2)
- Libre échange (1 et 2)
- Tempo (1 et 2)
- Forum (1 et 2)
- Tout va Bien (1 et 2)

Livres qu'on utilise souvent - Vocabulaire progressif (INT./+AVANCÉS)
- Gram. progressive (déb. + int.)
- Grammaire en dialogues (1 e 2)
- Communication progressive du français
niveau 1 et 2

Les jeux - Les dominos de la journée
- Le grand jeu des verbes
- Qui est-ce?
- Super bis
- Le domino des heures
- Jeux de 7 familles
- Le français en s'amusant
- Bingo des images

DVDs

- Victor
- Connexion
- Bienvenue en France
- Panorama
- doc Vifax./Restez branché
- Regards VI
- Clips
- Passeport french

trabalho_profs

ANEXO C – Documentos de orientação 2 – Progression E1

PROGRESSION E1

(p. 1 à 44)

Introduction

Présentation

(prénom, nom)

Alphabet

Jeu du bonjour

-on dit bonjour à son voisin en étant content, fâché, surpris, ... (*jeu optionnel, brise glace*)

-pardon, je n'ai pas compris, pouvez-vous répéter, svp?

-pardon, je n'ai pas compris, pouvez-vous épeler, svp?

= P → E1 P → E2 P → E3

Alphabet (DOC CD Forum 1 Un 0 à 4 piste 7)

-1^{re} écoute: en entier sans feuille

-2^e écoute: faire répéter après chaque lettre

-donner la DOC feuille “**l_alphabet**”

-3^e écoute: faire répéter la feuille sous les yeux

Rencontres vocaliques à expliquer à partir de la DOC feuille “**l_alphabet**”

LE ex 3 p. 11. Alphabet de Paris (DOC CD TVB1 piste 4)

-écouter et commenter en donnant des infos de Paris

(*la durée de cet exercice va dépendre du nombre d'élève et du temps disponible.*

Exercice optionnel)

Expliquer très brièvement le déroulement du cours

(un livre, un cahier, on passe de l'orale à l'écrit)

LE ex 4 p. 11. Pour épeler (DOC CD TVB1 piste 5)

-1^{re} écoute: en entier livre ouvert

-répondre aux doutes

-lire le dialogue

-expliquer le tableau

-chaque élève lit le dialogue en utilisant son identité

(*cet exercice prend du temps*)

LE ex 5 p. 11. Nom des villes (DOC CD TVB1 piste 6)

(*il est mieux de ne pas faire cet exercice car il est difficile et répétitif*)

Jeu du pendu

-le prof commence avec un mot transparent (restaurant, démocratie, etc.)

-après avoir choisi un mot, chaque élève vient à tour de rôle faire le jeu au tableau.

Jeu de la balle

-on lance aléatoirement la balle et dit “A”, celui qui la reçoit dit “B”, il la lance, le prochain dit “C”, etc. (*jeu optionnel*)

Devoir: LE ex 7 p. 11

Présentation

(profession) (voir annexe tableau p.1)

LE ex p. 14. Apprendre le français... pour quoi faire? (exercice optionnel)

Les questionner sur leur motivation à apprendre le français

Suggestions d'activités optionnelles

.....
.....
.....

Actes de paroles

LE ex 2 p. 10 Salutations (DOC CD TVB1 piste 3)

- 1^{re} écoute: suivre texte sous les yeux
- 2^e écoute: arrêt et répétition

Tutoiement Vouvoiement

- questions globales
- lecture

Tu et vous

- explication utilisation
- tu (informel singulier)

vous (formel : singulier et pluriel, informel : pluriel)

on tutoie: ses parents, ses amis, les enfants, les jeunes

on vouvoie: les personnes âgées, les beaux-parents (en général), les proches qui ne sont pas intimes (ex: les collègues de bureau), les personnes inconnues (commerçants, employés, ouvriers, etc.) et les supérieurs hiérarchiques.

Actes de paroles (voir annexe tableau p.2)

- lecture DOC feuille “actes_paroles”
- donner au tableau d'autres actes de paroles utiles en classe.

Devoir: CE ex 9. 10 p. 5
ex 4, 5 p. 9

Suggestions d'activités optionnelles

.....
.....
.....

S'il reste du temps avant la fin du cours, continuer la **présentation** (nationalité, situation de famille/ état civil, lieu d'habitation, adresse, langues parlées, lieu et date de naissance) (voir annexe tableau p.1-2)

ATTENTION si on arrive à l'âge, introduire les **NOMBRES**
si on arrive à la date, lieu de naissance introduire **JOURS, MOIS**

Touriste grec

Situ: Le touriste grec (DOC CD Archipel 1 Unité 1 05-U1-Sit 04)

- 1^{re} écoute: en entier sans feuille
 - question de compréhension globale (qui, combien, où)
 - 2^e écoute: faire répéter phrase par phrase sans la feuille
 - donner la DOC feuille “viagemb”, lecture en silence
 - 3^e écoute: feuille sous les yeux
 - 4^e écoute: arrêt et répétition phrase par phrase
 - lecture
 - mémorisation pour le jeu de rôle
- (ne pas oublier le plateau, les cigarettes, les verres de whisky et mettre deux chaises

face à la classe)

Devoir: 10 phrases DOC feuille “viagemb” (réponse complète)

Suggestions d'activités optionnelles

.....
.....
.....

Jours Les jours de la semaine

DOC vidéo VHS “Victor 2, fita 24, 02/02, leçon 8, le stage”

Mois -regarder la vidéo parlant des jours de la semaine puis avec l'aide des élèves associer les jours aux planètes.

Saisons Lundi = Lune
mardi = Mars
mercredi = Mercure
jeudi = Jupiter
vendredi = Vénus
samedi = Saturne

dimanche = le meilleur jour pour Victor
le jour du seigneur (domini)

Les mois de l'année

DOC vidéo VHS “Victor 2, fita 24, 02/02, leçon 8, le stage”

-regarder 1x la vidéo parlant des mois de l'année puis lors de la deuxième visualisation, arrêter la vidéo et expliquer les données socioculturelles puis écrire les mois au tableau

Les saisons (optionnel car matière de E2)

Introduire les saisons

- le printemps (au printemps, les fleurs fleurissent)
- l'été (en été, il fait chaud et il pleut)
- l'automne (en automne, le ciel est gris et les feuilles des arbres tombent)
- l'hiver (en hiver, il fait froid)

Présentation

(âge) (voir annexe tableau p.2)

Nombres

- Les nombres DOC CD TVB1, piste 8
- faire écouter de 0 à 10 puis écrire au tableau
- faire écouter de 11 à 19 puis écrire au tableau
- faire écouter de 20 à 22, les élèves complètent oralement jusqu'à 29 puis écrire au tableau
- faire écouter de 30 à 32, les élèves complètent oralement jusqu'à 39 puis écrire au tableau
- idem jusqu'à 100
- (si le temps ne le permet pas, s'arrêter à 69 et continuer lors du prochain cours)
- remettre l'audio en entier et leur demander d'accompagner dans le **LE p. 12**
- expliquer brièvement le trait d'union entre les dizaines et les unités sauf avec le “et” et éventuellement le “s” de 80 et 200.
- expliquer brièvement les différences entre la France/Canada/pays africains, la Suisse et la Belgique (optionnel)

Jeu

- mettre quelques nombres au tableau et leur demander de les dire

-leur demander le numéro de leur CEP, CPF, etc.

Jeu de la balle

-former un cercle puis lancer aléatoirement la balle en disant 0, la personne qui la reçoit dit "1", elle la lance, la personne qui la reçoit dit "2", etc. On peut varier en demandant les nombres paires, impaires, les dizaines, etc. (*optionnel*)

Présentation

(numéro de téléphone, date de naissance) (*voir annexe tableau p.2*)

LE p. 12 ex 10 (numéro de téléphone)

LE p. 12 ex 11 (numéro de téléphone) (DOC CD TVB 1 piste 10)

-écouter puis noter les numéros (*plusieurs écoutes*)

-corriger

Devoir: écrire des nombres au tableau et leur demander de les écrire en lettres.

Suggestions d'activités optionnelles

.....
.....
.....

Avoir	LE p. 16,17 Situ: Au bar de la fac (DOC CD TVB 1, piste 13-17) -observation de l' image (A,B,C,D,E,F) et questions de compréhension globale : qu'est-ce qu'ils font?, ils sont où? Etc. (si la classe participe, approfondir le voc, les questions et mettre le contenu au tableau sinon ne pas s'y attarder)
Etre	
Négation	-1 ^{re} écoute: en entier sans texte -2 ^e écoute: idem, associer dialogues et lettres -3 ^e écoute: texte sous les yeux -4 ^e écoute: arrêt et répétition phrase par phrase -lecture

ATTENTION au verso du cahier mettre les verbes "avoir" et "être" sur la 2^e page

Verbe avoir (*voir annexe tableau p.3*)

-conjuguer et donner les expressions correspondantes (faim, soif, mal, etc.)

Verbe être (*voir annexe tableau p.4*)

-conjuguer et donner les usages (nationalité, état civil, profession, caractéristiques)

Phonétique (DOC CD tempo1 piste 23)

-tableau à mettre au tableau (ils sont, ils ont) livre Tempo 1 p. 22

(*exercice optionnel*)

Négation

- ne/ n' + verbe + pas

(*l'image avec le hamburger*)

Jeu qui est-ce?

-on prend des photos d'artistes, personnalités et on demande leur nationalité, nom, prénom, état civil, etc. (*jeu optionnel*)

Devoir: DOC feuille "avoir_TVBI" et DOC feuille "etre_TVBI.doc"

Suggestions d'activités optionnelles

Nationalité

LE p. 18 Situ: Premier cours (DOC CD TVB 1, piste 18,19)

Pronoms toniques

Il y a

-observation de l' image et questions de compréhension globale : qu'est-ce qu'ils font?, ils sont où? Etc.

-lecture des questions ex 1

-1^{re} écoute: en entier sans texte

-répondre aux questions

-2^e écoute: idem, vérifier les réponses

-3^e écoute: texte sous les yeux

-correction des réponses (V/F)

-4^e écoute: arrêt et répétition phrase par phrase

-lecture

Nationalité (voir annexe tableau p.5)

-donner quelques exemples et expliquer la règle (-ien, -ienne, en, au, aux) ainsi que la règle des préposition de pays (en, au, aux).

-LE ex 2 p. 22 plats internationaux

Il y a (voir annexe tableau p.5)

-expliquer l'usage de « il y a » et donner le vocabulaire de l'école et de la salle de classe.

Pronoms toniques (voir annexe tableau p.6)

-expliquer la règle

Devoir: DOC feuille “exerc_nation” + CE ex 4, 5 p. 7

Suggestions d'activités optionnelles

Verbes 1^e groupe cas généraux et certaines particularités

LE p. 19 Situ: A l'école de langues (DOC CD TVB 1, piste 20,21)

-observation de l' image et questions de compréhension globale : qu'est-ce qu'ils font?, ils sont où? Etc.

-lecture des questions ex 1

-1^{re} écoute: en entier sans texte

-répondre aux questions

-2^e écoute: idem, vérifier les réponses

-3^e écoute: texte sous les yeux

-correction des réponses (V/F)

-4^e écoute: arrêt et répétition phrase par phrase

-lecture

Verbes 1^e groupe (voir cahier de verbes p.2)

-chercher les verbes du textes/questions et leur faire découvrir la règle des verbes du 1er groupe (cas généraux)

ATTENTION au verso du cahier mettre sur la première page le panorama des verbes en français puis les verbes réguliers du 1er groupe sur la page qui suit celle des verbes “avoir” et “être”. (voir cahier de verbes p.1)

Devoir: DOC feuille « [exec_b1_TVB](#) »

Suggestions d'activités optionnelles

.....
.....
.....

Nombres

Présentation
(âge)

Nombres (DOC CD TVB 1 piste 8)

-1^{re} écoute: écouter, arrêter puis écrire les nombres de 0 à 100 au tableau

-2^e écoute: LE sous les yeux ex 9 p. 12

LE ex 10 et 11 p. 12 Numéros de téléphone (DOC CD TVB 1 piste 9)

Présentation

(numéro de téléphone (portable) et adresse) ([voir annexe tableau p.2](#))

Jeu bingo

- (*jeu optionnel*)

Jeu de la balle

-on lance aléatoirement la balle et dit “1”, celui qui la reçoit dit “2”, il la lance, le prochain dit “3”, ou faire avec les nombres paires, impaires etc. (*jeu optionnel*)

Devoir: écrire des nombres au tableau et demander aux élèves de les écrire en lettres.

Suggestions d'activités optionnelles

.....
.....
.....

Appréciation

Musique Le Vent (DOC CD 121 piste 2)

-mettre par terre les bouts de papier de la chanson

Articles définis

-1^{re} écoute: les mettre dans l'ordre

-2^e écoute: idem (*voir plus d'écoutes si nécessaire*)

-3^e écoute: texte sous les yeux

-lecture

-chant

L'appréciation ([voir annexe tableau p.6](#))

-j'aime, j'adore, je déteste, etc.

Est-ce que vous aimez? (vocabulaire)

Articles définis

-un, une, des

Devoir: rien ?

Suggestions d'activités optionnelles

.....
.....

**Présentation
d'un tiers**

DOC feuille “**écoutezle**”

A) DOC CD tempo1 piste 18

DOC livre Tempo 1 p. 20

-lire les 3 textes

-écouter le dialogue

-trouver le bon résumé

B) DOC livre Tempo 2 p. 20

-lire la fiche et écrire l'identité à la 3 p. Pl (il s'appelle ...)

C) conjuguer avec “être” ou “avoir”

D) DOC CD tempo1 piste 27

DOC livre Tempo 4 p. 27

-lire les phrases et les expliquer

-mettre l'audio et noter V/F (répéter plusieurs fois l'écoute si nécessaire)

Devoir: donner ce qui n'a pas été fait en cours si manque de temps.

Suggestions d'activités optionnelles

**Présentation
personnelle et
de la famille**

Dictée Karen

-mettre au tableau certains signes de ponctuation (virgule, point virgule, deux points, point d'exclamation, point d'interrogation, point final, ouvrir/fermer les parenthèses, à la ligne)

-dicter

-demander de relire

-répéter la dictée une deuxième fois

-donner DOC feuille “**presentation_tvbl**” et corriger

Vocabulaire la famille

mère/père/parents, fille/fils/enfants, soeur/frère/frères, grand-mère/grand-père/grands-parents, femme/mari/épouse/époux, belle-mère/beau-père/beaux-parents, petite-fille/petit-fils/petits-enfants, belle soeur/beau-frère, belle-fille/gendre, tante/oncle, nièce/neveux, cousine/cousin

(optionnel)

Devoir: faire une présentation personnelle et présenter sa famille (père, mère, frère, soeur) selon le modèle de la dictée. Délais pour rendre le travail = 10 jours

Suggestions d'activités optionnelles

**Négation
pas de
si/oui/non**

LE p. 19 Situ: Dans un bureau de banque (DOC CD TVB 1, piste 27,28)

-observation de l' image et questions de compréhension globale : qu'est-ce qu'ils font?, ils sont où? Etc.

-lecture des questions ex 1

-1^{re} écoute: en entier sans texte

- répondre aux questions
- 2^e écoute: idem, vérifier les réponses
- 3^e écoute: texte sous les yeux
- correction des réponses (V/F)
- 4^e écoute: arrêt et répétition phrase par phrase
- lecture

Négation (voir annexe tableau p.7)

- introduire la règle de la négation des articles indéfinis (PAS DE)
- poser des questions en utilisant des articles indéfinis et demander de les transformer en phrases négatives

- introduire la règle de la négation OUI/SI/NON

- LE p. 31 lire le tableau la négation et faire ex 4 p. 31

- CE p. 12 ex 5, 6 + p. 13 ex 7

Devoir: DOC feuille “premiers-amis” et “TVB_forme_negative”

Suggestions d'activités optionnelles

.....

ÉPREUVE TRIMESTRIELLE

Description physique	LE p. 32 ex 1 et 2 -lire les descriptifs et les associer aux images puis associer les annonces aux personnages des images
C'est/ Il, elle est	DOC feuille “décrire quelqu'un” -lire les descriptions et identifier le personnage correspondant

C'est, il /elles est (voir annexe tableau p.8)

- expliquer la règle de “c'est, il/elle est”
- DOC feuille “décrire quelqu'un”, faire l'exercice “c'est, il/elle est”
- CE p. 13 ex 10

Description physique (voir annexe tableau p.8)

- mettre au tableau le vocabulaire (cheveux, yeux, taille, allure)

- LE p. 31 lire le tableau la négation et faire ex 4

DOC DVD “French experience 2/3, plaire/séduire” (optionnel)

Jeu: photos de personnalités à décrire (optionnel)

Devoir: décrire un ami invisible à deviner lors du prochain cours (optionnel)
 décrire quelqu'un, par écrit, de la DOC feuille “décrire quelqu'un” (optionnel)

Suggestions d'activités optionnelles

.....

**Adjectifs
qualificatifs**

DOC feuille “comment vous sentez-vous aujourd'hui”
-associer les adjectifs masculins et féminins

Adjectifs qualificatifs (voir annexe tableau p. 9-10)

-expliquer la règle générale masculin/féminin puis les exceptions.

LE p. 31 lire le tableau + ex 5

DOC feuille “pratique de la langue”

-associer les descriptifs aux images (optionnel)

Je cherche un homme (DOC CD 95 piste 7) (optionnel)

-1^{re} écoute: poser des questions de compréhension

-2^e écoute: vérification paroles sous les yeux

-lire et traduire

Jeu: qui est-ce (voir règle du jeu) (optionnel)

Jeu: deviner le personnage (optionnel)

-un élève sort de la classe. Le prof écrit quelques questions au tableau (c'est un homme? une femme? il/elle est vivant(e) ? Il/elle est (profession)? Il/elle est (état civil)? Il/elle est (nationalité)? Il/elle est (description physique)?). Les autres élèves choisissent un personnage. Lorsque l'élève retourne dans la classe il doit deviner de qui il s'agit. Il pose des questions, les autres élèves doivent répondre uniquement par oui/non.

-on peut faire une variante en collant un bout de scotch sur le front de chacun avec un nom de personnalité. Les autres voient le nom mais pas celui qui a le nom scotché sur le front. Chacun doit deviner qui est collé sur le front en posant des questions aux autres qui répondent par oui/non.

Devoir: DOC feuille “ressemblent”

Suggestions d'activités optionnelles

.....
.....
.....

Aller
Particularité
verbes 1^{er}
groupe

LE p. 29 Situ: Pierre est amoureux (DOC CD TVB 1, piste 30)

-lecture des questions ex 1

-1^{re} écoute: en entier sans texte et questions de compréhension globale (qui, quoi, où, ...)

-répondre aux questions

-2^e écoute: idem, vérifier les réponses

-3^e écoute: texte sous les yeux

-correction des réponses (V/F)

-4^e écoute: arrêt et répétition phrase par phrase

-lecture

-souligner tous les verbes du 1^{er} groupe dans la situation et ex 1. Relever le verbe “aller”

Aller

-conjuguer le verbe aller + chez/ à au verso du cahier

-exercice oral Anderson : aller + adverbess de fréquences

D'habitude vous allez/ vous n'allez pas:

à la plage?

au cimetière?

D'habitude vous allez	au théâtre?		je vais toujours
	au cinéma?	oui,	je vais souvent
vous n'allez pas	au musée?	si,	je vais rarement
	à l'école?	non,	je ne vais jamais
	au centre commercial?		
	à la montagne?		
	au cirque?		

LE p. 30 révision cas particuliers verbes 1^{er} groupe

LE ex 2, 3 p. 30 (*voir cahier de verbes p.3*)

-ajouter les verbes en “yer” aux particularités du verbes du 1er groupe du cahier de verbes ??

CE p. 12 ex 1, 2, 3, 4

Jeu memory bleu/rose

- étaler les cartes sur une table, mettre les dessins et les verbes visibles
- aider les étudiants à associer les images aux verbes
- retourner les cartes
- jouer au memory
- lorsqu'on forme une paire, conjuguer le verbe au présent à toutes les personnes

Devoir: DOC feuille “aller exerc”
DOC feuille “lieux” (*optionnel*)

Suggestions d'activités optionnelles

.....
.....
.....

Emploi du temps	LE p. 38 Situ: La journée de Laurent (DOC CD TVB 1, piste 43)
verbes pronominaux	<ul style="list-style-type: none"> -observation de l' image et questions : qu'est-ce qu'ils font?, ils sont où? Quelles sont les activités quotidiennes de chaque image? -décrire chaque image et écrire le contenu au tableau -1^{re} écoute: en entier sans texte et compréhension globale (qui, quoi, quelles sont les activités?) -2^e écoute: idem et remettre les images en ordre -3^e écoute: idem -correction des réponses -lecture puis demander quelles sont les activités de Laurent non illustrées -4^e écoute: texte sous les yeux -lecture

Verbes pronominaux (*voir cahier de verbes p.4*)
-expliquer la règle dans le cahier des verbes

Emploi du temps (*voir annexe tableau p.10*)
-donner le vocabulaire des activités quotidiennes

DOC feuille “**emploi du temps et activités quotidiennes**”

Exercice oral. Chacun raconte le déroulement de sa journée

Devoir: DOC feuille “forum_pronominaux”

Suggestions d'activités optionnelles

.....
.....
.....

Heures

Heures (voir annexe tableau p.11)

-mettre au tableau une montre avec les heures informelles (et quart, et demie, moins le quart) puis expliquer la différence entre les heures officielles/formelles et quotidiennes/informelles

DOC feuille “l'heure, grand, grands” (optionnel)

DOC feuille “enquête_heure”

Jeu le domino des heures (optionnel)

-commencer par la carte qui contient une horloge soleil et une autre lune marquant minuit.
-enlever les cartes 48, 14,15.
-compléter le jeu en joignant les cartes images aux cartes textes correspondantes.

Devoir: CE p. 22 ex 1 et 4

Suggestions d'activités optionnelles

.....
.....
.....

Verbes 2e groupe

Situ: La photographie de mode (DOC CD Archipel 1, piste 16_U2_02_st2.mp3)

-1^{re} écoute: en entier sans texte et compréhension globale (qui, quoi, où, etc)
-2^e écoute: idem et approfondir les questions de compréhension
-donner la DOC feuille « situ_archipel. La photographie »
-3^e écoute: texte sous les yeux
-4^e écoute: arrêt et répétition phrase par phrase
-lecture
-mémorisation et jeu de rôle

Verbes du 2e groupe (voir cahier de verbes p.5)

-expliquer la règle dans le cahier des verbes

Devoir: DOC feuille “pres_02_TVB”

Suggestions d'activités optionnelles

.....
.....
.....

Emploi du temps

LE p. 39 Situ: La journée de Mme Berlin (DOC CD TVB1 1, piste 45)

-observation des images et description de chacune (écrire au tableau)
-1^{re} écoute: en entier sans texte et compréhension globale (qui, quoi, où, etc) et demander s'il y a des activités pas encore citées au tableau
-2^e écoute: idem et remettre les images dans l'ordre
-3^e écoute: texte sous les yeux

Faire

-4^e écoute: arrêt et répétition phrase par phrase
-lecture

Faire

-conjuguer dans le cahier de verbes

DOC feuille “que font-ils?”

DOC feuille “ménage_linge” (*ne pas faire*)

DOC VHS Panorama fita 3, “vie quotidienne d'une mère de famille”

Décrire collectivement la journée d'une femme et écrire le contenu au tableau

Devoir: rédaction de chaque élève sur le déroulement d'une de ses journées typiques

Suggestions d'activités optionnelles

.....
.....
.....

Emploi du temps

LE p. 44 Situ: Des emplois du temps inconciliables

-observation des images et questions : qu'est-ce qu'ils font?, ils sont où? Quelles sont les activités de chaque image? À quelles heures se passent-elles ?

Adverbes de fréquence

-décrire chaque image et écrire le contenu au tableau pour chaque tranche horaire.

Adverbes de fréquences

-expliquer les adverbes de fréquences (placé après le verbe, utilisation de « ne ... jamais »

Jeu les dominos de la journée (*optionnel*)

-compléter le jeu en joignant les cartes images aux cartes textes correspondantes.

Devoir: CE p.23 ex 6, 7

Suggestions d'activités optionnelles

.....
.....
.....

Téléphone

LE p. 40 Situ: au téléphone (DOC CD TVBI 1, piste 47)

-1^{re} écoute: en entier sans texte et compréhension globale (qui, quoi, où, etc)

-lecture des questions

-2^e écoute: réponse aux questions

-3^e écoute: confirmation des réponses

-lecture en silence et explication du vocabulaire

-4^e écoute: texte sous les yeux

-lecture

Mettre au tableau certaines expressions liées à la communication téléphonique
(voir *annexe tableau p.11*)

LE p. 46 ex 3 jeu de simulation (*optionnel*)

Jeu de simulation avec des téléphones portables (*optionnel*)

Devoir : DOC feuille “telephone_TVBI.doc” (*libre échange 1 cahier*)

Suggestions d'activités optionnelles

.....
.....
.....

**Verbes 3^e
groupe**

Verbes du 3^e groupe (*voir cahier de verbes p.6-7*)

-diviser les verbes en trois groupes (« IR », « OIR », « RE ») et expliquer la règle dans le cahier des verbes

LE p. 42 ex 3

DOC feuille “present_mod_novo”

Jeu les dominos de la journée (*optionnel*)

Jeu memory bleu/rose (*optionnel*)

Jeu morpion avec ventouse (*optionnel*)

Jeu pancartes Andersen (*optionnel*)

Jeu le grand jeu des verbes (*optionnel*)

Devoir : CE p. 20 ex 1, 2, 3

LE p. 42 ex 1, 2

Suggestions d'activités optionnelles

.....
.....
.....

Interrogation

LE p. 41 Situ: la radio (DOC CD TVBI 1, piste 49)

-1^{re} écoute: en entier sans texte et compréhension globale (qui, quoi, où, etc)

-lecture des questions

-2^e écoute: réponse aux questions

-3^e écoute: confirmation des réponses (si nécessaire)

-lecture en silence et explication du vocabulaire

-4^e écoute: texte sous les yeux

-5^e écoute : arrêt et répétition phrase par phrase

-lecture : (si temps)

-souligner dans le texte les phrases interrogatives et les mettre au tableau (qu'est-ce que, comment, vous déjeunez où?)

Interrogation

-mettre au tableau les trois formes d'interrogation (intonation, est-ce que, inversion) et expliquer l'usage. (*voir annexe tableau p.11*)

LE p. 43 ex 5 (ne pas faire)

Jeu Super bis « le français en s'amusant » (*optionnel*)

-donner les cartes réponses aux élèves et faire une pile avec les cartes questions.

-le prof prend la première carte de la pile et lit la question. L'élève qui a la réponse répond puis tire une carte de la pile question. Il pose la question. L'élève qui a la carte réponse répond puis tire une carte de la pile question et la pose, etc.

Devoir : CE p. 21 ex 4, 5, 6, 7
DOC feuille “poser_tvb”

Suggestions d'activités optionnelles

.....
.....
.....

ÉPREUVE SEMESTRIELLE

ANEXO D – Documentos de orientação 3 – Annexe Tableau

Annexe tableau

Présentation

Prénom

-Vous vous appelez comment?

-Je m'appelle

Nom de famille

-Quel est votre nom de famille?

-Mon nom de famille est

ou

-Je suis Madame

Monsieur

(Mademoiselle)

Nationalité

-Quelle est votre nationalité?

-Je suis brésilien (m) / brésilienne (f)

français (m) / française (f)

anglais (m) / anglaise (f)

Occupation

-Qu'est-ce que vous faites dans la vie?

-Je suis professeur (m, f)

étudiant (m) / étudiante (f)

lycéen (m) / lycéenne (f)

...

État civil/ Situation de famille

-Quel est votre état civil?

-Quelle est votre situation de famille?

-Je suis marié (m) / mariée (f)

célibataire (m,f)

divorcé (m) / divorcée (f)

veuf (m) / veuve (f)

Domicile

-Où habitez-vous?

-J'habite à, au Brésil
(ville) en France
(pays)

Langues parlées

-Quelles langues parlez-vous?

-Je parle portugais, anglais, italien, russe, allemand et un petit peu de français

Lieu de naissance

-Où êtes-vous né(e)?

-Je suis né(e) à, au Brésil
en Australie

Date de naissance

-Quand êtes-vous né(e) ?

-Je suis né(e) le
quantième mois année

Âge

-Quel âge avez-vous ?

-J'ai ans.

Numéro de téléphone

-Quel est votre numéro de téléphone ?
de portable ?

-Mon numéro de téléphone est

-Mon numéro de portable est

Adresse

-Quelle est votre adresse ?

-J'habite rue, numéro
avenue à(ville), au/ en(pays)
résidentiel

Goûts

-Qu'est-ce que vous aimez ?

-J'aime

-Qu'est-ce que vous n'aimez pas ?

-Je n'aime pas

Actes de paroles

Pardon, je n'ai pas compris, pourriez-vous répéter s'il vous plaît ?
pourriez-vous épeler s'il vous plaît ?

pourriez-vous parler plus lentement s'il vous plaît ?

Comment ça s'écrit ?

Comment on dit : «... » en français ?

Qu'est-ce que c'est ?

Qu'est-ce que ça veut dire ?

Verbe avoir

Introduire avec :

-Vous avez des animaux domestiques ?

-J'ai

-Il/Elle a quel âge ?

-Il/Elle a ans.

-Vous avez un frère, une sœur (plus âgé(e), plus jeune) ?

Expressions

avoir mal : aux pieds/ à la tête/ à la gorge/ au ventre/ au dos/ aux dents

→ *leur demander de conjuguer ces expressions aux différents pronoms sujets.*

Avoir envie de
 peur de + infinitif
 besoin de

→ *leur demander de conjuguer ces expressions aux différents pronoms sujets.*

Avoir chaud/ froid
 faim/ soif
 sommeil
 de la chance

→ *leur demander de conjuguer ces expressions aux différents pronoms sujets.*

Verbe être

Usage

-état civil : Je suis marié(e)

célibataire
veuf/veuve
divorcé(e)
...

-nationalité : tu es brésilien(ne)

français(e)
japonais(e)
suisse
chinois(e)
italien(ne)
...

-profession : nous sommes professeurs

journalistes
retraité(e)s
...

-caractéristiques physique et psychologiques : vous êtes timide(s)

gentil(le)(s)
intelligent(e)(s)
malade(s)
fatigué(e)(s)
heureux/heureuse(s)
...

Les prépositions de pays

en = pays féminins ou masculins commençant par une voyelle

ex : en Suisse, en France, en Egypte (féminin)

ex : en Irak, en Iran (masculin)

au = pays masculins

ex : au Brésil, au Portugal, au Chili, au Liban

aux = pays pluriels

ex : aux Etats-Unis, aux Antilles, aux Pays-Bas

Nationalités

Le féminin = masculin + e

ex : chinois / chinoise

mexicain / mexicaine

Exceptions : le masculin fini en « -IEN » devient au féminin « -IENNE »

ex : brésilien / brésilienne

chilien / chilienne

<u>Masculin</u>	<u>Féminin</u>	<u>Pays d'origine</u>
anglais	anglaise	en Angleterre
italien	italienne	en Italie
brésilien	brésilienne	au Brésil
portugais	portugaise	au Portugal
(nord)-américain	(nord)-américaine	aux Etats-Unis
antillais	antillaise	aux Antilles

Il y a

Qu'est-ce qu'il y a dans une école ?

Il y a :	des professeurs	des étudiants	une salle de classe
	un secrétariat	une cafétéria	la salle des professeurs
	la salle du directeur	une cour	une bibliothèque
	une cuisine	des toilettes	...

Qu'est-ce qu'il y a dans une salle de classe ?

Il y a :	des pupitres	des chaises	une table
	un tableau	des stylos	des feutres
	un effaceur	une horloge	une carte
	des crayons	des cahiers	des livres
	une prise	un porte-mine	un taille-crayon
	une fenêtre	une télé	un ventilateur
	un téléphone	un climatiseur	une poubelle
	une craie	un chauffage	...
	un magnétoscope	une radio	

Pronoms toniques

Les pronoms sujets

je →
tu →
il →
elle →
on →
nous →
vous →
ils →
elles →

Les pronoms toniques

moi
toi
lui
elle
nous
nous
vous
eux
elles

Les pronoms sujets s'utilisent avec un verbe alors que les pronoms toniques s'utilisent sans verbe.

Utilisation :

1. Quand il n' y a pas de verbes

ex : J'ai faim. Moi aussi !

2. Après « et »

ex : J'aime le chocolat. Et vous ? Et toi ?

3. Après les prépositions (chez, avec, sans)

ex : Après la classe, je vais rentrer chez moi mais il va au cinéma avec eux

4. Pour renforcer le sujet

ex : Moi, je m'appelle Anne. Et toi, comment t'appelles-tu ?

Eux, ils vont voyager au Népal.

L'appréciation

++++ j'adore
+++ j'aime beaucoup
++ j'aime
+ - j'aime bien
- - je n'aime pas
- - - je n'aime pas du tout
- - - - je déteste

+ articles définis ou verbe à l'infinitif

Est-ce que vous aimez ?

-le chocolat
-le champagne
-le froid
-la campagne
-les crêpes
-la solitude
classique

-le fromage
-le caviar
-la mer
-la ville
-la bière
-le rap

-le vin
-la chaleur
-la montagne
-les animaux
-le jus de fruits
-la samba

-le théâtre
-le ballet
-le bruit
-le silence
-la foule
-la musique

-faire la vaisselle
internet
-faire la lessive

-repasser
-balayer

-étudier le français
-danser

-surfer sur
-chanter

-faire le ménage	-lire	-dormir	-faire des achats
-faire la cuisine	-voyager	-regarder la télé	-jardiner
-la cuisine française	-la cuisine chinoise	-la cuisine italienne	-la cuisine
mexicaine			

La négation

ne + verbe + pas
n' + verbe + pas

ex : Elle ne parle pas français
Il n' habite pas à Paris
Nous n' aimons pas étudier

La négation avec PAS DE/D'

Attention ! La négation totale* des articles définis (un, une, des) est PAS DE/ PAS D'.

ne + verbe + pas de / d'
n' + verbe + pas de / d'

ex :	J'ai une maison	→	Je n' ai pas de maison
	Vous avez un appartement	→	Vous n' avez pas d' appartement
	Ils ont des voitures	→	Ils n' ont pas de voitures
	Elle a des enfants	→	Elle n' a pas d'enfants

* Vous avez un enfant ?	→	Non, je n'ai pas d'enfant (j'ai 0 enfant)
		Non, je n'ai pas un enfant (j'ai 3 enfants)

La négation avec OUI, NON, SI

Question affirmative	→	Réponse affirmative= OUI
	→	Réponse négative = NON

Question négative	→	Réponse affirmative = SI
	→	Réponse négative = NON

ex : Vous êtes japonais ?	→	Oui, je suis japonais
	→	Non, je ne suis pas japonais
Vous n' êtes pas japonais ?	→	Si, je suis japonais
	→	Non, je ne suis pas japonais

La description physique

Les cheveux

longs, courts, mi-longs
Il/Elle a les cheveux : bruns, blonds, roux, blancs, châains
raides, bouclés, frisés, crépus

→ Il/Elle est chauve, dégarni(e)

Les yeux

noirs, bleus, verts, marron
Il/Elle a les yeux : bridés
qui louchent

→ Il/Elle porte des lunettes, des lentilles

La taille

grand(e), de taille moyenne, petit(e)
Il/Elle est : gros(se), rond(e), mince, maigre

L'allure

Il/Elle a :	des rides	une barbe
	des tâches de rousseurs	une moustache
	des grains de beauté	une grande/petite bouche
	des cernes	un grand/petit nez

C'est / Il, elle est

C'est	nom propre	→ C'est Pierre
	art. défini	→ C'est le prof de sport
	art. indéfini	→ C'est un ami
	adj. possessif	→ C'est ma fille

Il/Elle est	adjectif	→ Il est sympathique
	nationalité	→ Elle est suisse
	profession	→ Il est médecin
	état civil	→ Elle est mariée

Les adjectifs qualificatifs

Règle générale : le féminin correspond au **masculin + e**

ex :	<u>Masculin</u>		<u>Féminin</u>
	étudiant	→	étudiant e
	grand	→	grand e
	français	→	français e

Attention : si le masculin fini par « -É », le féminin prend un « -E » supplémentaire.

ex :	<u>Masculin</u>		<u>Féminin</u>
	mari é	→	mari ée
	fatigu é	→	fatigu ée

Attention : si le masculin fini par « -E », le féminin va avoir la même forme.

ex :	<u>Masculin</u>		<u>Féminin</u>
	jeun e	→	jeun e
	dynamiqu e	→	dynamiqu e

D'autres règles

	<u>Masculin</u>		<u>Féminin</u>
	-ON	→	-ONNE
	-EN	→	-ENNE
	-EL	→	-ELLE
ex :	mign on	→	mign onne
	itali en	→	itali enne
	cru el	→	cru elle

	<u>Masculin</u>		<u>Féminin</u>
	-IF	→	-IVE
ex :	sport if	→	sport ive
	naï f	→	naï ve

	<u>Masculin</u>		<u>Féminin</u>
	-ER	→	-ÈRE
ex :	fier er	→	fier ère
	étranger er	→	étranger ère

	<u>Masculin</u>		<u>Féminin</u>
	-EUR	→	-EUSE
	-EUX	→	-EUSE
	-OUX	→	-OUSE
ex :	ment eur	→	ment euse
	séri eux	→	séri euse
	jal oux	→	jal ouse

Exceptions

ex :	<u>Masculin</u>		<u>Féminin</u>
	beau	→	belle
	gentil	→	gentille
	gros	→	grosse
	fou	→	folle
	blanc	→	blanche
	doux	→	douce
	sec	→	sèche
	vieux	→	vieille

Emploi du temps

Les activités quotidiennes

se réveiller

se lever

prendre le petit déjeuner

faire sa toilette = se laver le visage
se doucher/prendre une douche
se baigner (baignoire)
se brosser les dents
se brosser les cheveux
se raser
se maquiller
se parfumer

s'habiller

faire de la marche à pied

faire de la course à pied

emmener les enfants à l'école

jouer au tennis

faire : de la gymnastique
de la natation
du vélo
du yoga

quitter la maison

aller : au travail/travailler
à l'école
à l'université

rentrer à la maison

déjeuner : à la maison/ chez moi
au restaurant
à la cantine

faire la sieste

aller à la banque

aller au marché

retourner au travail

aller chercher les enfants à l'école

rentrer à la maison/ chez moi

préparer le dîner

dîner

regarder la télé

voir un film

étudier le français

s'occuper du jardin

se doucher

promener le chien

sortir avec le petit-ami

la petite-amie

surfer sur internet

écouter de la musique

lire un livre

lire le journal

jouer au football

faire le devoir de français

mettre la table

faire la cuisine

faire la vaisselle

faire la lessive

faire le lit

se coucher

dormir

....

aller à la poste

Les heures

Heures informelles

il est dix heures vingt (du matin)
il est quatre heures moins vingt (de l'après-midi)
il est neuf heures cinq (du matin)
il est trois heures et quart (du matin)
il est huit heures et demie (du matin)
il est midi
il est midi moins le quart
il est dix heures (du soir)
il est minuit
il est minuit et demie
il est cinq heures moins cinq (de l'après-midi)
il est six heures moins vingt-cinq (de l'après-midi)
il est neuf heures et quart (du soir)
il est six heures et demie (du matin)

10:20
15:40
09:05
03:15
08:30
12:00
11:45
22:00
00:00
00:30
16:55
17:35
21:15
06:30

Heures formelles

il est dix heures vingt
il est quinze heures quarante
il est neuf heures cinq
il est trois heures quinze
il est huit heures trente
il est douze heures
il est onze heures quarante-cinq
il est vingt-deux heures
il est zéro heure
il est zéro heure trente
il est seize heures cinquante-cinq
il est dix-sept heures trente-cinq
il est vingt et une heure quinze
il est six heures trente

Le téléphone

Vous appelez

-allô, (prénom, nom) à l'appareil.
-Ici (prénom, nom).
-est-ce que je peux parler à ... ?
-M. Dupont, s'il vous plaît ?
-M. Mlle, Mme Dubois est là, svp ?
-je peux laisser un message ?
patientez ?
-je voudrais parler à ...

Vous répondez

-bonjour M, Mlle, Mme.
-bonsoir M, Mlle, Mme.
-c'est moi.
-oui (attendez) un moment, s'il vous plaît.
-non, M. Mlle, Mme Dubois n'est pas là.
-Mme Dubois est en ligne, vous

-vous appelez plus tard ?
-vous voulez laisser un message ?
-quel est votre numéro, svp ?
-désolé, il n'est pas là
-je suis désolé(e), c'est une erreur.
-c'est qui ? Qui est-ce ?
-ne quittez pas.

Interrogation

Intonation	Est-ce que	Inversion
<i>Langage familier/informel français oral et écrit</i>	<i>Langage standard/ courant gallicisme (typiquement français)</i>	<i>Langage soutenu /formel</i>
Vous êtes français ?	Est-ce que vous êtes français ?	Êtes-vous français ?
Elle parle portugais ?	Est-ce qu'elle parle portugais ?	Parle-t-elle portugais ?

Tu habites où ?	Où est-ce que tu habites ?	Où habites-tu ?
Vous vous appelez comment ?	Comment est-ce que vous vous appelez ?	Comment vous appelez-vous ?

ANEXO E – Documentos de orientação 4 – Annexe 1 – Cahier de Verbes Élémentaire 1

ANNEXE 1 - CAHIER DE VERBES ÉLÉMENTAIRE 1

Description

panorama des verbes en français
verbes auxiliaires « être » et « avoir »
verbes du 1^{er} groupe
verbes pronominaux
verbes 2^e groupe
verbes 3^e groupe

Contenu

Les verbes en français

En français, il y a deux verbes auxiliaires (être et avoir) et trois groupes de verbes.

Le premier groupe est régulier. Tous les verbes qui finissent pas « **-ER** », sauf le verbe « aller », sont du premier groupe.

Ex : aimer, habiter, manger, dîner, déjeuner, voyager, aider, travailler, écouter, etc.

Le deuxième groupe est régulier. Les verbes finissent par « **-IR** ».

Ex : finir, choisir, réfléchir, remplir, grandir, etc.

Le troisième groupe est irrégulier. Les verbes finissent par :

« **-OIR** » ex : vouloir, pouvoir, savoir, devoir, voir, recevoir, etc.

« **-IR** » ex : partir, venir, sortir, dormir, sentir, mentir, etc.

« **-RE** » ex : pendre, comprendre, apprendre, boire, dire, faire, etc.

Je être
suis
Tu es
Il/Elle/On est
Nous sommes

Je être
ne suis pas
Tu n' es pas
Il/Elle/On n' est pas
Nous ne sommes pas

Vous êtes
Ils/Elles sont

Vous n'êtes pas
Ils/Elles ne sont pas

avoir
J' ai
Tu as
Il/Elle/On a
Nous avons
Vous avez
Ils/Elles ont

avoir
Je n'ai pas
Tu n'as pas
Il/Elle/On n'a pas
Nous n'avons pas
Vous n'avez pas
Ils/Elles n'ont pas

Les verbes du 1^{er} groupe

C'est le groupe le plus nombreux de la langue.

La formation :

On enlève la terminaison « -ER » de l'infinitif et on rajoute au radical les terminaisons :
-e
-es
-e
-ons
-ez
-ent

Ex : parler = parl__ (radical)

Ex : aimer = aim__

Ex : travailler = travail__

J' parle
Tu parles
Il/Elle/On parle
Nous parlons
Vous parlez
Ils/Elles parlent

J' aime
Tu aimes
Il/Elle/On aime
Nous aimons
Vous aimez
Ils/Elles aiment

J' travaille
Tu travailles
Il/Elle/On travaille
Nous travaillons
Vous travaillez
Ils/Elles travaillent

Mettre l'infinitif des verbes ci-dessous au tableau et leur demander comment procéder pour les conjuguer.

Ex : habiter = habit__

J' habite
Tu habites
Il/Elle/On habite
Nous habitons
Vous habitez
Ils/Elles habitent

Ex : étudier = étudi__

J' étudie
Tu étudies
Il/Elle/On étudie
Nous étudions
Vous étudiez
Ils/Elles étudient

Ex : prier = pri__

Je prie
Tu pries
Il/Elle/On prie
Nous prions
Vous priez
Ils/Elles prient

S'arrêter ici le premier jour puis compléter avec les particularités des verbes du 1^{er} groupe lorsque des déclencheurs apparaissent.

Les particularités des verbes du 1^{er} groupe

Introduit suite à la correction du LE ex 3 p. 20

Les verbes finis en « -GER »

Le « -g » prend un « -e » à la 1^{re} p. pluriel.

Ex : voyag**er** = voyag___

Je	voyag e	
Tu	voyag es	d'autres verbes
Il/Elle/On	voyag e	-mang er
Nous	voyag e ons	-chang er
Vous	voyag ez	-mélanger
Ils/Elles	voyag ent	

Les verbes finis en « -CER »

Le « -c » prend un « -ç » à la 1^{re} p. pluriel.

Ex : plac**er** = plac___

Je	plac e	
Tu	plac es	d'autres verbes
Il/Elle/On	plac e	-remplac er
Nous	plac ç ons	-commen cer
Vous	plac ez	-avan cer
Ils/Elles	plac ent	-renon cer

Introduit suite à la correction de l'exercice DOC feuille « exerc_b1_TVb »

Les verbes qui prennent un « ACCENT GRAVE »

Ils prennent un « -è » à la 1^{re}, 2^e, 3^e p. singulier et à la 3^e p. pluriel

Ex : préfér**er** = préfér___

Je	préfèr e	d'autres verbes
Tu	préfèr es	-répéter
Il/Elle/On	préfèr e	-compléter
Nous	préférer ons	-espérer
Vous	préférer ez	-se lever
Ils/Elles	préférer ent	-peser

Les verbes qui « DOUBLENT LA CONSONNE »

Ils doublent la consonne à la 1^{re}, 2^e, 3^e p. singulier et à la 3^e p. pluriel

Ex : épel**er** = épel___

Ex : s'appel**er** = s'appel___

J'	épel le	Je	m'appel e	
Tu	épel les	Tu	t' appel les	d'autres verbes
Il/Elle/On	épel e	Il/Elle/On	s' appel e	-jeter
Nous	épel ons	Nous	nous appel ons	
Vous	épel ez	Vous	vous appe lez	
Ils/Elles	épel lent	Ils/Elles	s'appel lent	

Introduit suite à LE tableau p. 30 ou CE ex 2 p. 12

Les verbes finit en « -YER »

Ils prennent un « -y » à la 1^{re}, 2^e, 3^e p. singulier et à la 3^e p. pluriel

Ex : envoyer = envoy__

J'	envoie	d'autres verbes
Tu	envoies	-appuyer
Il/Elle/On	envoie	-tutoyer
Nous	envoyons	-vouvoyer
Vous	envoyez	-remplacer
Ils/Elles	envoient	

Les verbes pronominaux

ex : je me réveille à 6h = action réflexive
je réveille mes enfants à 7h

L'utilisation :

les verbes pronominaux signalent une action réflexive, ça veut dire que le sujet fait et subi l'action.

La formation :

les verbes pronominaux se conjuguent normalement mais ils utilisent des **pronoms réfléchis**.

Ex : se réveiller = réveill__

Je	me	réveille
Tu	te	réveilles
Il/Elle/On	se	réveille
Nous	nous	réveillons
Vous	vous	réveillez
Ils/Elles	se	réveillent

Ex : s'habiller = s'habill__

Je	m'	* habille
Tu	t'	habilles
Il/Elle/On	s'	habille
Nous	nous	habillons
Vous	vous	habillez
Ils/Elles	s'	habillent

* élision devant un « h » muet ou une voyelle

Autres verbes

s'occuper	se laver (le visage)	se coiffer
se déshabiller	se doucher	s'habiller
se réveiller	se baigner	se coucher
se lever	se maquiller	...
s'asseoir	se raser	
s'appeler	se brosser (les dents, les cheveux)	

Forme négative

Ex : se baigner = baign__

Je	ne me	baigne	pas
Tu	ne te	baignes	pas
Il/Elle/On	ne se	baigne	pas
Nous	ne nous	baignons	pas

Vous ne vous baignez pas
 Ils/Elles ne se baignent pas

Les verbes du 2^e groupe

Ils finissent toujours en « -IR ».

C'est le groupe le moins nombreux de la langue française.

La formation :

On enlève la terminaison « -IR » de l'infinitif et on rajoute au radical les terminaisons :
 -is
 -is
 -it
 -

issons

issez

issent

Ex : finir = fin__ (radical)

Je finis
 Tu finis
 Il/Elle/On finit
 Nous finissons
 Vous finissez
 Ils/Elles finissent

Ex : choisir = chois__

Je chois
 Tu chois
 Il/Elle/On choisit
 Nous choisissons
 Vous choisissez
 Ils/Elles choisissent

Ex : obéir = obé__

J' obéis
 Tu obéis
 Il/Elle/On obéit
 Nous obéissons
 Vous obéissez
 Ils/Elles obéissent

Autres verbes

subir	réussir	démolir
s'évanouir	agir	divertir
unir	atterrir	réunir
vomir	bâtir	remplir
réfléchir	guérir	désobéir
applaudir	définir	établir
envahir	fleurir	garantir
garnir	investir	nourrir
punir	saisir	

Verbes dérivés d'un adjectif

adoucir embellir pourrir

affaiblir
appauvrir
blanchir
brunir
durcir
noircir
éclaircir
élargir

enlaidir
enrichir
grandir
grossir
jaunir
maigrir
mûrir
pâlir

raccourcir
rafraîchir
rajeunir
ralentir
rougir
vieillir
étourdir
refroidir

Les verbes du 3^e groupe

Ils finissent en « -OIR », « -IR », « RE ».

Ils sont irréguliers. Il faut les mémoriser.

Verbes du 3^e groupe en « -OIR »

Je	s/x
Tu	s/x
Il/Elle/On	t/d
Nous	ons
Vous	ez
Ils/Elles	ent

Lire et traduire les verbes en « -OIR » de la feuille « **present-mod-novo** » puis conjuguer certains verbes à choix.

Par exemple : percev**oir**

Je	perçois
Tu	perçois
Il/Elle/On	perçoit
Nous	percev ons
Vous	percevez
Ils/Elles	perçoivent

Verbes du 3^e groupe en « -IR »

Je	s/es
Tu	s/es
Il/Elle/On	t/e
Nous	ons
Vous	ez
Ils/Elles	ent

Lire et traduire les verbes en « -IR » de la feuille « **present-mod-novo** » puis conjuguer certains verbes à choix.

Ex : partir

Je pars
Tu pars
Il/Elle/On part
Nous partons
Vous partez
Ils/Elles partent

Ex : offrir

J' offre
Tu offres
Il/Elle/On offre
Nous offrons
Vous offrez
Ils/Elles offrent

Ex : appartenir

J' appartiens
Tu appartiens
Il/Elle/On appartient
Nous appartenons
Vous appartenez
Ils/Elles appartiennent

Verbes du 3^e groupe en « -RE »

Je s
Tu s
Il/Elle/On t/d
Nous ons
Vous ez
Ils/Elles ent

Lire et traduire les verbes en « -RE » de la feuille « **present-mod-novo** » puis conjuguer certains verbes à choix.

Ex : apprendre

J' apprends
Tu apprends
Il/Elle/On apprend
Nous apprenons
Vous apprenez
Ils/Elles apprennent

Ex : faire

Je fais
Tu fais
Il/Elle/On fait
Nous faisons
Vous faites
Ils/Elles font

Ex : promettre

Je promets
Tu promets
Il/Elle/On promet
Nous promettons
Vous promettez
Ils/Elles promettent

Ex : connaître

Je connais
Tu connais
Il/Elle/On connaît
Nous connaissons
Vous connaissez
Ils/Elles connaissent

Ex : entendre

J' entends
Tu entends
Il/Elle/On entend
Nous entendons
Vous entendez
Ils/Elles entendent

Ex : traduire

Je traduis
Tu traduis
Il/Elle/On traduit
Nous traduisons
Vous traduisez
Ils/Elles traduisent

ANEXO F – DIÁRIOS DE AULA

Diário 1

Quinta-feira - 22/11/12

14:00 – 15h30

Élementaire 1 – adolescentes

Comecei a aula de quinta-feira perguntando como tinha sido “le congé”, já que não tivemos aulas nas últimas quinta-feira (15/11) e terça-feira (20/11). Além disso, precisei faltar na aula de terça-feira (13/11).

Não prolonguei muito a conversa por dois motivos: primeiro porque, como são iniciantes, elas falam em português as ações do passado; segundo porque me lembrei de que em quase todas as aulas das turmas de adulto e adolescente que estão aprendendo o “passé composé” e o “futur proche,” os professores perguntam como foi o final de semana passado e quais são os planos para o próximo final de semana. Então pensei que pode ser cansativo e chato ouvirem desde já as mesmas perguntas.

Corrigi todos os exercícios do cahier (livro de tarefa) e da folhinha com exercícios com o verbo “avoir”. Num momento, quando corrigíamos oralmente uns exercícios, uma das alunas disse que parecia uma gravação quando eu repetia: “très bien” para cada acerto do exercício. Isso a princípio me incomodou, fiquei preocupada em parecer superficial e sem sentido o meu “très bien!”. Em tom de brincadeira comecei variar as expressões, usei “parfait”, “excellent” etc. olhando para ela e sorrindo, ela sorriu. Isso me fez pensar o quanto os alunos nos avaliam o tempo todo, alguns têm coragem de falar, outros não.

Diário 2

27/11/12 – Terça-feira

14:00 – 15h30

Élementaire 1 – adolescentes

A aula foi tranquila, apesar de perguntarem bastante vocabulários e alguns eu não sabia. Ainda fico desconfortável quando digo “eu não sei” e temo demonstrar isso aos alunos. Sei que nunca vou saber tudo, mas tenho a impressão de não saber o básico.

Em uma das aulas observadas da Lígia, havia uma palavra que ela desconhecia, então ela disse que iria consultar e depois falava. Tive a mesma atitude com minhas alunas, mas uma delas pegou o dicionário e encontrou a palavra, percebi que elas não queriam deixar para

depois. Então, anotei a palavra encontrada na lousa, agradei e busquei outra palavra, não encontrei, pedi para a aluna que estava com o dicionário, mas ela também não encontrou. Perguntei aos professores no outro dia, o que me tranquilizou é que eles também não sabiam, inclusive a diretora da escola. Pesquisei e depois compartilhei com todos.

Num outro momento da aula, pedi para uma aluna fechar os olhos e as outras duas deveriam esconder um objeto, em seguida elas teriam que dar os comandos (*tourne à gauche!*, *va tout droit!*) para que a colega encontrasse o objeto. O que aconteceu foi que elas fizeram a menina andar pela sala inteira sem cumprir o objetivo. Pensei se deveria interferir, refleti um pouco e achei melhor deixar, porque elas estavam praticando até mais do que eu havia planejado e todas estavam se divertindo, inclusive a que estava a procura do objeto.

Diário 3

Quinta-feira - 29/11/12

14:00 – 15h30

Élémentaire 1 – adolescentes

Comecei a aula corrigindo o “devoir”. Pedi, como de costume, para cada aluna ir até a lousa para escrever a resposta. Faço isso porque desde a primeira vez que fiz, percebi que elas gostam. Também acho que é uma maneira de não ficar sentadas o tempo todo.

Trabalhei as preposições (*à la*, *au*, *à l’*, *aux*) mais os estabelecimentos (*boulangerie*, *cinéma* etc.) assim como a prof Patrícia. Achei interessante o modo como ela os abordou.

Mas achei que demorei muito tempo numa atividade só. Não lembrava que essa atividade tomava tanto tempo. O que eu tinha planejado a mais ficou para aula que vem mais o que eu já havia planejado revisar para a prova. Espero que dê tempo!

Diário 4

Terça-feira - 04/12/12

14:00 – 15h30

Élémentaire 1 – adolescentes

Como em quase toda aula, não consegui trabalhar com todo o conteúdo que havia programado. Quando estou observando as aulas, o tempo não passa, bem diferente quando as aulas são minhas.

Hoje foi o último dia de aula, preparei algumas atividades mais leves para o final da aula, como jogos, e também atividades de revisão para a prova. Acho que não planejei o tempo

muito bem, não sobrou tempo para nenhuma atividade mais leve. Fiquei descontente com essa situação.

Outro momento me deixou incomodada, no final da aula, quando me despedia e desejava boas festas, uma aluna disse que elas não aprenderam várias coisas importantes e citou algumas, como feliz natal etc. Uma aluna respondeu, antes mesmo de qualquer resposta minha, que tinha vistos alguns dos conteúdos citados nas próximas unidades do livro. Mesmo assim, isso não confortou minha decepção com a minha última aula do ano com essas críticas.

Diário 5

Intensivo Élémentaire 2 – Janeiro/2013

Horário: 2ªf à 5ªf das 18h30 às 21h30

07/01/2013 (1ª aula)

Estava muito nervosa no começo da aula. Quando a diretora da escola me propôs o desafio de assumir uma turma de élémentaire 2, aceitei sem pensar muito qual seria esse desafio, ou melhor: desafios.

Na lista de presença há 3 alunos matriculados, mas só foram 2 alunos e mais a professora nova que observará todo o curso. Começamos a aula exatamente como eu e a diretora planejamos no período da manhã: fizemos um jogo de apresentação, alguns exercícios com o objetivo de conhecer um pouco o outro.

Em seguida, trabalhamos com um vídeo do “Monsieur Haricot”. O Giancarlo demonstrou gostar do vídeo, deu risada... Mas Eduardo permaneceu sério e quando perguntei se eles gostavam desse tipo de humor, ele foi logo dizendo que achava muito repetitivo e por isso não gostava. Então comecei a ficar um pouco incomodada com o fato de o aluno continuar muito sério durante toda a aula, fiquei pensando: Será que ele não está gostando? Estou falando bem o francês? Estou explicando adequadamente o conteúdo? Minha aula está chata?

Quando terminei a aula estava péssima, pensando se fiz bem em aceitar esse desafio e se estou no caminho certo. Pensei também se estou desconfortável com o fato de outra professora observar minha aula. Será que vou conseguir esquecer sua presença em sala? Ou vou “policiar” o tempo todo minhas atitudes, assim como nesta aula?

Diário 6

08/01/2013 (2ª aula)

A aula já começou mais animada com uma aluna nova. Tentamos adivinhar suas informações pessoais. Em seguida corrigimos alguns exercícios de tarefa.

O momento mais descontraído da aula foi após o trabalho com o diálogo do livro. Na preparação de aula, Sarah⁶⁷ teve a ideia de fazer os alunos apresentarem uma situação como a do diálogo do livro, mas teriam que inventar outra situação e outros personagens. Saí da sala para que eles preparassem, pois depois eu teria que adivinhar os personagens. Quando voltei, senti que eles estavam mais unidos. A apresentação foi bem engraçada, rimos bastante.

Fico pensando se o fato de a professora estagiária ter faltado tenha influenciado a minha atuação como professora. Penso até que ponto a observação de outro professor interfere na prática do professor. Essa interferência é positiva ou negativa?

Diário 7

09/01/2013 (3ª aula)

Após minha segunda aula, achei que as outras seriam mais tranquilas, já que a segunda foi bem animada.

Mas o mesmo desespero que senti antes e depois da minha primeira aula também senti nesta.

Tudo já começou de manhã durante a preparação de aula com a coordenadora. Fiquei completamente perdida com tanta informação e tanto conteúdo para explicar. O meu desespero foi ainda maior, porque nunca tinha explicado nenhum daqueles conteúdos e não sei se os entendo bem nem mesmo para mim mesma.

Então, estudei a tarde toda para a aula da noite, foi difícil “processar” tanta informação, mas acho que na aula consegui explicar e solucionar as dúvidas. Apesar disso, senti que a aula foi mais desanimada. Acho que tanto os alunos quanto eu estávamos desanimados e cansados.

A aluna nova faltou, depois soube que ela decidiu ficar numa turma de nível inferior, pois seu francês estava “enferrujado”. A professora estagiária estava presente, hoje sua presença não me incomodou, pelo contrário, ela até ajudou a animar a turma: aplaudiu num momento e riu com algumas situações engraçadas.

⁶⁷ O nome da proprietária-coordenadora-professora da escola foi alterado por questões éticas.

Diário 8

10/01/2013 (4ª aula)

Mal esperava pela última aula da semana. A preparação de aula não foi tão pesada, mas mesmo assim fiquei a tarde toda organizando o conteúdo e estudando como explicar os pontos gramaticais.

Quase no início aula tive um pequeno problema com um dos alunos. Eduardo é aquele aluno que não admite errar. Já havia observado isso, ele sempre quer justificar o seu erro. Na aula anterior pedi a leitura de um texto, para que nesta aula pudesse fazer algumas perguntas de interpretação. Quando ele respondeu algo não muito adequado, pedi para que ele refletisse sobre aquilo, ele não quis “dar o braço a torcer” insistiu naquela resposta até o fim e eu já muito alterada e nervosa insisti também com meus argumentos. Refletindo agora acho que agi mal, deveria ter ignorado a arrogância do aluno e ter prosseguido.

Diário 9

14/01/2013 (5ª aula)

Começamos a aula tentando adivinhar as informações pessoais do aluno novo. Francisco foi aluno de uma turma regular na escola ano passado. Achei o aluno muito simpático e esperto, apesar de ter perdido uma semana de aula, acredito que recuperará com facilidade.

Hoje a prof. estagiária faltou. Apesar de já ter me acostumado com a presença dela em sala de aula, eu fiquei um pouco mais aliviada com a ausência dela. Acho que eu fico mais a vontade e não me polio tanta minhas atitudes em sala.

Achei a aula um pouco pesada. Trabalhamos com os adjetivos possessivos e os verbos do 3º grupo. Acho que preparamos muitos exercícios escritos e nenhum oral.

Percebi como um aluno já muda a questão do tempo em sala de aula. Havíamos planejado terminar a explicação dos adjetivos possessivos nesta aula, mas não tive tempo. Os exercícios levam mais tempo para serem concluídos com um aluno a mais.

Diário 10

15/01/2013 (6ª aula)

Comecei a aula com a continuação dos adjetivos possessivos. Em seguida, partimos para as correções dos exercícios. Fizemos muitos exercícios gramaticais.

Após o intervalo, fizemos, a partir de uma situação do livro “Archipel”, um “jeu de rôle” como “déclencheur” para o “passé composé”. Organizei para que eu continuasse a explicação na aula seguinte, já que Eduardo não estava presente nesta aula.

Para mim, a aula foi muito tranquila, principalmente porque Eduardo faltou. Tenho impressão que ele não aceita errar e quando erra tenta questionar tudo, tentando encontrar algo para justificar seu erro. Isso me deixa muito irritada, não sei o que fazer nestas situações.

Enfim, gostei muito da aula.

Diário 11

16/01/2013 (7ª aula)

Antes mesmo de começar a aula tinha refletido que estava fazendo em minhas aulas o mesmo o que criticava nas aulas de observação na escola.

Até conversei com a Raíssa, a prof. que está observando minhas aulas. Ela concordou comigo e complementou que os alunos falam muito pouco e quando falam não é espontâneo, mas respostas fechadas.

Foi pensando nisso, que preparei minha aula, com base no que foi estipulado pela diretora, é claro.

Terminei a explicação do *passé composé* os alunos fizeram exercícios orais e escritos.

No intervalo, Raíssa disse que estava achando a aula mais divertida, comentou que Eduardo não estava tão chato. Isso me animou mais ainda durante a segunda metade da aula.

No entanto, Eduardo disse que não imaginava que o curso seria tão cansativo. Por conta desse comentário, peguei um jogo que já deixo reservado no caso de sobrar tempo em aula. O jogo envolvia mímica e desenho na lousa. Fiquei irritada com o comentário de Eduardo, mas fiquei mais ainda, porque Eduardo foi o único que não quis jogar.

Para finalizar, Eduardo me comunicou (não pediu) que iria usar o tablete durante a aula da próxima 2ªf ou 3ªf, porque estava participando de um curso online. Alertei-o que era impossível durante a prova.

Diário 12

17/01/2013 (8ª aula)

Começamos a aula praticando oralmente o “*passé composé*”. Acho que eles estão indo muito bem. Eu prefiro trabalhar com alunos que compreendem bem rápido os conteúdos, assim tenho uma visão positiva do meu trabalho. Quando o aluno não “anda” parece que o trabalho não está sendo feito.

O que tem me incomodado um pouco é ter que utilizar fitas cassetes na aula. Não sei muito bem manuseá-las.

Na pausa para o café, conversei com o Eduardo sobre a reunião online que ele precisa fazer na semana que vem. Falei o que a Sarah pediu para eu dizer, basicamente sobre a questão de não atrapalhar a aula e os outros alunos.

Percebi que após o intervalo eles estavam mais animados e com mais intimidade um com o outro. Sinto que o intervalo ajuda a aproximá-los mais.

Diário 13

21/01/2013

Começamos a aula com as correções dos exercícios de tarefa do final de semana. Só um dos três alunos fez a redação, o Giancarlo.

Havia planejado trabalhar um conteúdo novo, mas eles tinham algumas dúvidas sobre o conteúdo da prova e pediram para eu reexplicar alguns pontos gramaticais. Então a primeira parte da aula foi só revisão.

Após o intervalo, eles fizeram a prova. Todos terminaram muito rápido. Conforme iam terminando pedi para que produzissem as redações, o Giancarlo disse que passaria seu texto a limpo. Percebi que um dos alunos pensou que não haveria mais aula após a prova, depois de um tempo, em tom de brincadeira, pediu para sair mais cedo.

Quando terminaram a redação, aproveitei para fazer alguns exercícios para evitar o atraso.

Diário 14

22/01/2013 (9ª aula)

Como de costume começamos a aula corrigindo os exercícios de tarefa. Em seguida, entreguei a prova, comentei um pouco, eles tiraram as dúvidas e para terminar a primeira parte da aula, corrigimos as redações. Corrigi, assim como uma professora na faculdade corrigia as produções orais e escritas. Ela colocava na lousa os erros, mas sem apontar de quem eram, e pedia para refletirmos sobre o que poderia ser mudado.

Na segunda metade da aula começamos a unidade nova. Tentei acelerar um pouco o ritmo da aula, mas mesmo assim não concluí o que eu pretendia. Estou atrasada e com um pouco de receio de não dar tempo de terminar o cronograma.

Diário 15

23/01/2013 (10ª aula)

Cheguei para aula um pouco antes da metade da segunda parte da aula. Quem me substituiu até esse tempo foi a Sarah. Fiquei um pouco com receio quando soube que a diretora me substituiria, passaram mil coisas em minha cabeça: será que ela vai gostar do meu trabalho? Vou receber críticas?

Quando cheguei, Sarah tinha acabado de explicar o imperativo. Continuei com os exercícios até o final da aula.

Diário 16

24/01/2013 (11ª aula)

Hoje o objetivo da aula era conhecer um pouco o mapa de Paris e conhecer um pouco os “arrondissements” e aprender a pegar o metrô. Percebi que o Gian e o Francisco gostaram do assunto.

Acho que esta foi uma das aulas mais tranquilas até agora, pois os alunos demonstraram bastante interesse, participando ativamente das atividades.

No final da aula, Giancarlo comentou que a aula tinha passado rápido, pois tinha sido mais leve.

Diário 17

28/01/2013 (12ª aula)

Ao contrário da aula passada, achei que esta aula foi bem pesada.

Primeiro porque um pouco antes da aula a diretora me explicou como ela gostaria que eu explicasse o ponto gramatical da aula.

Não tive muito tempo para analisar o esquema que ela fez. Apesar de ter estudado antes como eu iria explicar, decidi seguir o modelo que ela me passou. Acho que a minha sorte é que os alunos têm muita facilidade para compreender a matéria, porque eu sinceramente não gostei da minha explicação, achei um pouco confusa.

Compartilhei minha preocupação de explicar de um modo diferente do que eu já estava preparada, antes da aula, com a Raíssa. Após a aula, ela disse que eu tinha explicado bem, então fiquei um pouco melhor.

Outro fator que deixou a aula pesada foi a quantidade de exercícios de completar que eles tiveram que fazer.

Diário 18

29/01/2013 (13ª aula)

As correções dos exercícios foram um pouco mais tensas, isso porque o Eduardo decidiu criticar quase todos os enunciados e os exercícios preparados pela escola.

Já comentei aqui e repito: tenho a impressão de que ele não admite errar. Ele tenta justificar o tempo todos seus equívocos, assim, a culpa é do enunciado, é de como eu formulei a pergunta etc.

Se fosse só este o problema, tudo bem. Mas ele me irrita profundamente quando boceja alto e responde algumas perguntas dos alunos antes de mim.

Diário 19

Turma E1 (Sábado – 9h00-12h) – Fernanda – 1º semestre de 2013

02/03/2013

Acho que a primeira aula é sempre difícil, não podemos prever como são os alunos.

Comecei a aula muita nervosa. Só quando os alunos começam a falar, que eu vou ficando mais tranquila. Acho que deve ser porque eu começo a observar a pronúncia, as dificuldades, os acertos, ou seja, acabo esquecendo que é o primeiro dia de aula.

É passado para todos os professores que o aluno deve sair da primeira aula falando como se chama, a profissão e as línguas estrangeiras faladas. Para mim, a maior dificuldade é com as profissões. Por isso, peço para a secretária as profissões dos alunos para pesquisar antes da aula. Dessa vez, havia duas profissões que eu não sabia o correspondente direto, mas na aula as alunas disseram que eram “comptables”. O problema foi com uma aluna que chegou atrasada e disse que era “técnica em madeiramento”. Para praticar a apresentação disse que ela poderia falar que ela trabalha com madeira, mas que eu iria pesquisar sobre sua profissão.

Como previsto em reunião e assim como a professora das aulas observadas, trabalhei com os alunos como perguntar o nome e a profissão e como responder essas perguntas. Em seguida, houve um momento para os alunos falarem por que gostariam de aprender o francês. Expliquei a organização dos livros, cds etc. Voltamos para as atividades de apresentação e cumprimentos, consegui chegar até a parte “langues parlées” do livro e trabalhamos “actes de paroles”. Não consegui terminar o conteúdo previsto para esta aula, faltou trabalhar o alfabeto e algumas questões de fonética.

Diário 20

09/03/2013

Comecei a aula um pouco nervosa de novo, porque a secretária avisou um pouco antes da aula começar que eu teria mais duas alunas novas. Veio a preocupação de retomar os conteúdos e ao mesmo tempo não ficar cansativo para os outros. Mas felizmente, após as apresentações pude observar que as duas pegam rápido o conteúdo. Então, não fiz uma revisão geral, mas só com as apresentações.

Trabalhamos com a folhinha (preparada pela escola) do alfabeto e sobre alguns pontos da fonética do francês.

Passamos para o livro, trabalhamos a nacionalidade e retomamos a apresentação (nome, profissão, línguas faladas e nacionalidade). Coloquei o vídeo “French experience” para introduzir a perguntar a nacionalidade de alguém.

Em seguida, fizemos a situação do “Touriste Grec” (diálogo do livro Archipel). Por conta do tempo, não fiz como a professora que observei. Ela passou várias vezes o áudio sem a transcrição e várias vezes com a transcrição, para que depois os alunos pudessem memorizar o diálogo e atuar. Eu passei o áudio três vezes apenas, tentei deixar a atividade mais rápida. Gostei das apresentações, os alunos improvisaram, riram...

Passamos para o estudo dos verbos s’appeler e être. Como combinado nas reuniões, expliquei sobre a divisão do caderno entre conteúdo normal e “cahier de verbes”, mesmo sem ainda compreender a importância disso tudo. Só não deu tempo de explicar o verbo être como a professora (utilizando muito vocabulário como exemplos). Pretendo retomar o verbo na próxima aula.

Diário 21

16/03/2013

Para mim, hoje a aula foi péssima. Como eu estava doente, fiquei desanimada a aula inteira, portanto acho que os alunos também ficaram. Para piorar a situação, as alunas novas da aula anterior não apareceram, isso me fez pensar se minha aula tinha sido boa ou não. Além disso, não estava muito confiante com a aula de hoje, porque não domino muito um dos conteúdos: o nome de vários países e cidades.

Diário 22

11/05/13

Hoje minha preocupação maior com a aula foi com o conteúdo. Para evitar muitas tarefas toda semana, fui acumulando muitos exercícios de gramática. Seguindo os outros três professores, eu teria que introduzir a nova lição do livro, mas com tantos exercícios da lição anterior, decidi adiar. Além das tarefas do livro, tem também as das folhas elaboradas pela escola. Acho muito cansativo corrigir as tarefas, hoje levamos uma hora para corrigir tudo. Para piorar a situação, no meio das correções, a turma da sala ao lado estava batendo palmas e rindo muito, foi então que uma aluna com tom de brincadeira disse “Ah, eu vou me mudar para outra sala, lá está animado”. Isso me deixou sem reação, pensei em fazer um comentário brincando, mas fiquei tão nervosa que não soube o que fazer, a não ser mostrar um leve sorriso, acho que sem graça, disse “é, o pessoal está animado!” e continuar a correção.

Como havia outra atividade cansativa (ditado), eu trabalhei antes com o jogo da memória de verbos. Aí sim fizemos o ditado e em seguida, um exercício oral em grupo. Acho que melhorou um pouco no final, mas mesmo assim, achei o conteúdo da aula de hoje um pouco pesado.

Diário 23

13/05/13

Eu estou muito atrasada em relação as aulas da prof. que eu observo. Hoje decidi que avançaria bastante, mas já desanimei quando me avisaram que haveria crêpe no intervalo.

Quando tem crêpe eu já sei que a diretora gosta que passemos um vídeo de uma menina e sua mãe fazendo as crêpes e em seguida temos que fazer a leitura da recette. Não é tão longo assim, mas para quem está atrasado, cada segundo é valioso.

No final das contas, até que os alunos comeram rápido e também não precisei passar o vídeo. Só fizemos a leitura da recette, e por falar nisso, não sai da minha cabeça a pergunta que a diretora fez para mim: Depois que terminamos de comer, ela disse que eles receberiam as receitas e perguntou: “Fernanda, vous êtes capable de faire la lecture de la recette avec eux?”. Disse “oui”. Não entendi o porquê do “capable”. Eu compreenderia um “Il est possible...?”, “Avez-vous le temps...?” “Pouvez-vous....?” Para mim, ficou parecendo um “você consegue (tem capacidade) fazer isso?”.

Diário 24

Elementar 1 - Sábado

16/09/2013

A aula foi muito tranquila hoje. Eu gosto dos alunos da turma de sábado, eles são animados, fazem perguntas interessantes, aí o clima fica super leve durante a aula e o tempo passa rápido.

Primeiramente, trabalhamos com a correção da tarefa, fiz uma revisão dos números, com um jogo. Em seguida, fizemos alguns exercícios de fonética e escutamos uma música. Após o intervalo, trabalhamos o verbo “avoir”.

Depois que a aula acabou, fiquei pensando em algumas coisas que não fiz. Pedi para os alunos fazerem uma leitura silenciosa de três pequenos textos, respondemos todas as questões e minha intenção era pedir para alguns lerem os textos para praticar um pouco a leitura, mas acabei esquecendo. Fico agora pensando se é ruim eu pedir essa leitura na próxima aula, já que comecei outra atividade. Será que essa quebra de sequência pode prejudicar a aprendizagem dos alunos?

Além disso, estava refletindo sobre a atuação dos alunos em sala. Pensei principalmente naqueles que menos perguntam e falam na sala de aula. Será que eu preciso fazer algo para eles falarem mais? Será que eles estão indo para casa com dúvidas? Qual o papel do Professor em relação a esta situação?